

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки
за 2013 рік**

Київ
Педагогічна думка
2013

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ББК 72.4(4Укр-2к)в7

А 69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №15 від 23.12.2013 року)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, д-р пед. наук, проф. – головний редактор;
Л. Д. Березівська, д-р пед. наук, проф., вчений секретар;
Н. М. Бібік, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України;
О. І. Пометун, д-р пед. наук, проф., член-кореспондент НАПН України;
М. В. Головка, канд. пед. наук, ст. наук. співробітник;
Т. М. Заскїна, канд. пед. наук, ст. наук. співробітник;
Н. Г. Левченко, канд. пед. наук – відповідальний редактор;
С. В. Косянчук – літературний редактор.

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки
НАПН України за 2013рік. – К.: Інститут педагогіки, 2013. – 324 с.

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів, наукових кореспондентів Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік, а також матеріали педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів інституту.

Для науковців, педагогів, студентів.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ББК 72.4(4Укр-2к)в7

© Інститут педагогіки
НАПН України, 2013
© Педагогічна думка, 2013

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2013 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2014 РІК

О. М. Топузов, д-р пед. наук, професор

У 2013 р. в Інституті педагогіки НАПН України виконувалося 24 науково-дослідні роботи за шістьма основними напрямками досліджень з педагогічних наук в Україні, а саме:

1. НАПРЯМ 1. Теорія і методологія педагогіки (1 НДР).
2. НАПРЯМ 3. Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка (2 НДР).
3. НАПРЯМ 8. Освітнє середовище. Інформатизація освіти (1 НДР).
4. НАПРЯМ 9. Якість освіти. Управління розвитком освіти (3 НДР).
5. НАПРЯМ 22. Теоретико-методологічні засади загальної середньої освіти (4 НДР).
6. НАПРЯМ 23. Теорія і методика шкільного навчання (13 НДР).

Упродовж 2013 р. над розробкою тем науково-дослідної роботи працювало 237 наукових працівників (сумісники – 108), з них: 46 докторів наук (25 – сумісники), 125 кандидатів педагогічних наук (40 – сумісники), 66 – без наукового ступеня (21 – сумісники). До науково-дослідної роботи залучалися наукові кореспонденти (60 осіб, з них 17 обрано в 2013 р.).

Пріоритетними у науковій діяльності Інституту за звітний період були дослідження, спрямовані на теоретико-методологічне, дидактичне та методичне забезпечення загальної середньої освіти в Україні, функціонування й розвиток профільної школи, обґрунтування та розроблення технологій оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, ключових і предметних компетентностей.

У звітному році було вчасно та якісно завершено виконання двох планових НДР. Відповідно до поставлених завдань, у контексті завершеної НДР **«Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі»** співробітниками лабораторії початкової освіти було розроблено теоретичні й методичні засади формування у молодших школярів ключової компетентності «уміння вчитися». Перевірено експериментальним шляхом ефективність розроблених методик формування у молодших школярів ключової компетентності «уміння вчитися» і предметних компетентностей – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, читачької, математичної, природознавчої, соціальної і здоров'язбережувальної компетентностей.

За результатами завершеного дослідження НДР «**Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старшої школи**» визначено й обґрунтовано передумови переходу до рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі, *розроблено й експериментально перевірено* концепцію рівневого навчання іноземної мови старшокласників і концепцію підручників для рівневого навчання німецької мови учнів старшої школи.

За перехідними дослідженнями були визначені та успішно виконанні завдання наукового аналізу основних чинників, що визначили: а) особливості удосконалення організації навчального процесу від уніфікації до диференціації; б) порівняльного аналізу механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти в провідних країнах Європи та США; в) обґрунтування та розроблення: методологічних засад фундаменталізації змісту освіти у старшій профільній школі, методології проектування предметного змісту хімічної та біологічної освіти в основній школі, структурно-функціональної моделі формування проектно-технологічної компетентності учнів основної школи, теоретичної моделі та критеріїв комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, дидактичних засад використання аудіовізуальних електронних засобів навчання в загальноосвітній школі, концептуальних підходів соціально-професійної орієнтації учнів в умовах профільної школи, методичних підходів до формування ключових і предметних компетентностей у процесі навчання математики в основній школі, навчальних програм природничого циклу, навчальної програми базового курсу інформатики; г) узагальнення теоретико-експериментальних результатів дидактико-методичного забезпечення процесу формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи; д) визначення основних закономірностей та обґрунтування організаційних засад функціонування освітнього округу у сільській місцевості; е) обґрунтування та розроблення моделей текстоцентричного підходу до викладу мовного матеріалу; ж) розроблення моделі навчально-виховного процесу з суспільствознавства; з) обґрунтування методик формування комунікативної компетентності учнів основної школи, реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов і літератур етнічних меншин; и) визначення особливостей комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови в старшій школі та культурологічне спрямування його змісту; к) розроблення моделей організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів; л) створення технології оцінювання якості освіти на засадах компетентнісного підходу.

За результатами виконання завершених і перехідних планових НДР здобуто наукові результати, які склали основу удосконалення нормативної бази та навчально-методичного забезпечення шкільної освіти, зокрема, Концепції

профільного навчання в старшій школі, затвердженій МОН України, підручників і посібників для початкової школи, а також з біології, іспанської мови, історії України, всесвітньої історії, математики, мов національних меншин, природознавства, російської мови, трудового навчання, української мови для шкіл з мовами викладання національних меншин, фізики, затверджених МОН України. Здобуті результати було використано під час розроблення тестових завдань для визначення навчальних досягнень учнів 5-х та 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у межах проведення Всеукраїнського моніторингу (спільно з МОН України); створення збірників завдань до державної підсумкової атестації (спільно з МОН України); розроблення орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів із базових предметів у системі загальної середньої освіти (Наказ МОН №1222 від 21.08.2013 р.), складання навчальних програм для поглибленого вивчення навчальних предметів у 8–9-х класах загальноосвітніх навчальних закладів, в інформаційно-аналітичних матеріалах для парламентських слухань «Доступність і якість середньої загальної освіти: стан, перспективи» (23 жовтня 2013 року), у матеріалах з проблематики «Впровадження профілізації старшої школи» для проекту щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України у 2014 році.

Експериментальна робота в Інституті педагогіки є важливою органічною складовою науково-дослідної діяльності. Якісне виконання експериментальної роботи є одним із суттєвих чинників підтримання наукового авторитету Інституту, надійним засобом забезпечення вірогідності теоретичних, а також джерелом нових педагогічних ідей і продуктивних підходів.

У 2013 році питання організації та результатів експериментальної роботи в Інституті педагогіки розглядалися на засіданні Президії НАПН України (постанова №1-7/9-188 від 20 червня 2013 року) та отримали позитивну оцінку.

Експериментальні дослідження ставили за мету перевірити педагогічну доцільність і дієвість розроблених у ході виконання науково-дослідних робіт інноваційних методик, методичних систем, моделей, навчально-методичного забезпечення, спрямованого на удосконалення навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. У 2013 році в Інституті педагогіки, залежно від характеру і завдань експериментального дослідження, здійснювалися експерименти. Серед них:

- комплексні експериментальні дослідження (*академічний рівень, рівень Інституту педагогіки НАПН*) у загальноосвітніх навчальних закладах всеукраїнського рівня – 2 (з них академічного – 1), регіонального рівня – 1. У відповідних експериментах задіяно певні установи НАПН України (*академічний рівень*) і кілька лабораторій інституту (*рівень Інституту педагогіки*), що виконують свої завдання, передбачені програмами НДР;

• *тематичні експериментальні дослідження (рівень структурного підрозділу Інституту педагогіки)* у загальноосвітніх навчальних закладах всеукраїнського рівня – 5. В експериментах цього рівня задіяні, як правило, науковці однієї лабораторії. Якщо програмою НДР передбачені експериментальні дослідження, які не потребують внесення змін в організацію навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, експеримент у такому разі виконується за згодою навчального закладу (за угодами про співпрацю) відповідно до затвердженої вченою радою Інституту програми експериментального дослідження. Таких експериментальних досліджень у 2013 році (*рівень структурного підрозділу Інституту педагогіки*) виконувалося – 22.

Експериментальна діяльність на *рівні наукового співробітника* здійснювалася під час виконання дисертаційних досліджень докторантами, аспірантами, здобувачами, науковими кореспондентами Інституту педагогіки.

Науковці Інституту педагогіки здійснювали також *науковий супровід експериментів всеукраїнського* (5 експериментів), *академічного* (1 експеримент) та *регіонального* (1 експеримент) *рівнів* за домовленістю.

Результати, здобуті у процесі виконання планових робіт, є вагомими і мають теоретичне і теоретично-прикладне значення. За результатами виконання планових науково-дослідних робіт опубліковано 635 праць. За видами продукції: *наукова* – 3 (монографії – 1, концепції – 2), статті – 440, тези доповідей – 189; *науково-виробнича* – 2 (посібник – 1, методичні рекомендації – 1); *навчальна* – 7 (навчально-методичні посібники – 2, навчальні програми – 5, навчально-методичні посібники – 1, навчальні програми – 4).

Наукові співробітники Інституту педагогіки взяли участь у 362 масових заходах різних рівнів, з яких 99 мали статус міжнародних.

У 2013 році здійснювалася робота з моніторингу впровадження результатів науково-дослідних робіт, здобутих за завершеними у звітному та двох попередніх роках дослідженнями. За цей період підготовлено 117 рукописів, з них надруковано і використовується цільовою групою користувачів – 72, що становить 62%.

За перехідними НДР планується підготувати 144 рукописи, з них уже опубліковано – 6. Інші включено до перспективного плану друку на 2015–2016 рр.

Видрукувана продукція впроваджується на всеукраїнському рівні. Об'єктами впровадження є: органи державної влади і місцевого самоврядування (обласні і районні відділи та департаменти управління освіти, методичні центри, методичні кабінети), вищі навчальні заклади (де здійснюється підготовка педагогічних кадрів), інститути післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітні навчальні заклади, установи НАПН України, наукові бібліотеки.

Під час підготовки наукової продукції апробуються й оприлюднюються результати наукових досліджень: висвітлюються в наукових статтях основні ідеї і принципи, закладені в їх розробку, експериментально перевіряються в умовах освітнього процесу гіпотези і припущення, прогнозується й перевіряється можливий соціальний ефект від впровадження тощо. Апробація результатів, здобутих у ході досліджень, здійснюється під час їх обговорення на наукових зібраннях: міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах, круглих столах та інших заходах. У 2013 році також розпочато роботу з інформаційного представлення наукових результатів на сайті Інституту педагогіки, випускаються дайджести з презентацією продукції, що готується до видання й впровадження.

Моніторинг впровадження результатів НДР у 2013 році здійснювався шляхом накопичення, аналізу, узагальнення та зберігання даних щодо оприлюднення, поширення і використання продукції, підготовленої за НДР, завершеними у звітному та двох попередніх роках. У цьому напрямку в Інституті розпочато роботу з подачі запитів (у тому числі анкет, опитувальників тощо) до користувачів наукової продукції з метою з'ясування ефективності її використання й соціальної значущості. Документами, що підтверджують ефективність впровадження, є довідки, витяги з протоколів засідань педагогічних і наукових рад, угоди із закладами освіти щодо впровадження, грифи. Із 32 підручників, підготовлених за 2011–2013 рр., 20 мають гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» і масово апробуються в навчальних закладах України. Наукова продукція Інституту педагогіки постійно представляється на виставках, зокрема у 2013 році: на *IV Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти – 2013»*, «Інноватика в сучасній освіті». За результатами роботи виставки «Інноватика в сучасній освіті» Інститут педагогіки став лауреатом національного конкурсу «Видатні наукові досягнення» у номінації «Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» за навчальний комплект з фізики та астрономії для старшої профільної школи. Згідно з Постановою Президії НАПН України №1-7/5-104 від 14 березня 2013 року, три розробки Інституту педагогіки визнано переможцями конкурсу НАПН України на кращі наукові роботи. У номінації «За кращу монографію» дипломом I ступеня відзначено колективну монографію «Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу»; дипломом III ступеня – монографію «Методологія формування технологічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу». У номінації «За кращий посібник (навчальний, навчально-методичний, практичний) для використання в освітній та інших видах соціальної практики» дипломом II ступеня відзначено посібник «Новітня українська література (кінця XX – поч. XXI ст.)».

У 2013 році вдосконалено інформаційно-функціональні можливості сайту Інституту педагогіки НАПН України, забезпечено систематичне висвітлення результатів науково-дослідної роботи, їх експериментальної перевірки та впровадження, проведення планових масових заходів, засідань вченої ради. Налагоджено процедуру наповнення електронної бібліотеки. Ініційовано створення наукового фахового видання Інституту педагогіки «Український педагогічний журнал».

У 2013 році в Інституті педагогіки підготовлено 39 наукових кадрів вищої кваліфікації, атестованих 29 наукових кадрів вищої кваліфікації (доктори педагогічних наук – 4, кандидати педагогічних наук – 16).

Водночас, слід зазначити, що потребує подальшого удосконалення робота з планування остаточних результатів досліджень, зокрема підготовка не лише друкованих праць, а й електронних освітніх ресурсів. Необхідно посилити увагу до організації проміжного контролю за якістю виконання планових завдань, їх апробацією та моніторингом упроваджених результатів науково-дослідної роботи. Важливе значення має розробка методичних рекомендацій. Потребує оновлення та оптимізації мережа експериментальних навчальних закладів. Доцільно розробити механізми наповнення та адміністрування сторінки на сайті Інституту педагогіки, присвяченої експериментальній роботі, з метою забезпечення можливості в режимі реального часу опрацьовувати експериментальні матеріали та обговорювати їх з учителями експериментальних навчальних закладів. Слід урізноманітнювати напрями і форми співпраці з науковими установами НАПН України та інших країн, інститутами післядипломної педагогічної освіти, вітчизняними і зарубіжними загальноосвітніми та вищими навчальними закладами.

Актуальним у контексті удосконалення управлінсько-організаційної структури Інституту педагогіки є створення інформаційної системи з електронними базами даних і локальною мережею, що забезпечуватиме ефективну взаємодію структурних підрозділів (дирекція, відділ кадрів, бухгалтерія, відділ аспірантури та докторантури, лабораторії).

Потребує розв'язання питання оприлюднення результатів науково-дослідної роботи у зарубіжних фахових виданнях, а також внесення наукових фахових видань Інституту педагогіки до міжнародних науково-метричних баз.

НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Реєстраційний номер: 0113U003122. Роки виконання: 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, завідувач лабораторії педагогічних інновацій

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано розвиток наукових ідей щодо педагогічного діагностування інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; філософські засади інноваційного розвитку сучасної освіти, синергетичний підхід, управління інноваційними педагогічними системами, оцінювання інноваційних ЗНЗ; нормативно-правова база оцінювання діяльності ЗНЗ в Україні, кваліметричні основи оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, наукові підходи до визначення і обґрунтування критеріїв інноваційного розвитку ЗНЗ; теорія оцінювання і проблеми забезпечення якості інноваційного розвитку ЗНЗ; сучасний стан управління оцінюванням інноваційного розвитку ЗНЗ; стан розроблення методичних засад застосування прогностичної функції оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; вітчизняний і зарубіжний досвід суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку сучасних ЗНЗ; світові тенденції інноваційного розвитку загальної середньої освіти;

визначено і обґрунтовано концептуальні засади оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи до оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ (системний, системно-діяльнісний, синергетичний, гуманістичний, дитино-центричний); етапи розвитку діагностування інноваційного-розвитку ЗНЗ (науково-пошуковий, науково-експериментальний, науково-теоретичний); нормативно-правову базу і кваліметричні основи (понятійний апарат, суть й етапи операціоналізації, показники якості об'єкта вимірювання, типологію шкал, принципи й методи вимірювання та ін.) оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, його загальні критерії (концептуальний, системність і систематичність, динамічність, результативність, ефективність, технологічність); компоненти теоретичної моделі комплексного оцінювання ін-

новаційного розвитку ЗНЗ (суб'єктний, об'єктний, управлінський, технологічний, ресурсний, результативний); теоретичні основи технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; складові суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ (нормативно-правова база розвитку громадянського суспільства, організації, фінансові й матеріально-технічні ресурси та ін.); складові організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ;

розроблено проект Концепції оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (визначає: основні терміни, суб'єктів, об'єкти, мету і завдання оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, засоби та умови оцінювання, його основні очікувані результати, механізми реалізації указаної Концепції);

підготовлено рукопис першого розділу «Наукові основи оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу» планової монографії «Теорія та технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу».

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук

Оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу не може здійснюватися без визначення, теоретичного обґрунтування й конкретизації (у простіших показниках та індикаторах) відповідних критеріїв.

Критерії інноваційного розвитку ЗНЗ – це найзагальніші, сутнісні показники його діяльності, які дають змогу визначати наявність/відсутність та оцінювати цей процес у разі наявності інноваційного розвитку навчального закладу.

Конкретизація критеріїв інноваційного розвитку ЗНЗ, побудова на їхній основі системи показників та індикаторів цього процесу дають змогу визначити, обґрунтувати і застосувати відповідні шкали, перейти до розроблення практичного інструментарію оцінювання інноваційного розвитку навчального закладу.

Результати аналізу наукової літератури та практичного досвіду інноваційного розвитку ЗНЗ дають нам змогу виділити такі критерії оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу:

1. Концептуально-ціловий критерій є одним з найголовніших; полягає у визначеності та якості концептуальних основ та цілей інноваційного розвитку

ЗНЗ. Відсутність концептуальної та цільової визначеності або низька якість концептуально-цільових основ унеможливають коректне оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ. Так, неможливо коректно встановити ефективність інноваційного розвитку ЗНЗ, якщо не було визначено якісні та кількісні параметри його очікуваних результатів.

2. Системність і систематичність інноваційного розвитку ЗНЗ. Системність полягає в охопленні інноваційними змінами всіх компонентів педагогічної системи. Систематичність відображує життєвий цикл моделей інноваційного розвитку ЗНЗ, в кінці якого найуспішніша з них стає рутиною, традицією. Звідси постає вимога до періодичного оновлення цих моделей.

3. Динамічність – дає можливість оцінювати часові характеристики інноваційних змін ЗНЗ, а саме: наскільки швидко можливо спроектувати, впровадити та поширити певну модель інноваційного розвитку ЗНЗ.

4. Результативність – дає змогу оцінити значущість результатів інноваційного розвитку ЗНЗ, співвідношення між очікуваними (цілі) та досягнутими результатами.

5. Ефективність – створює можливість оцінювати співвідношення між діяними засобами, витраченими ресурсами та здобутими результатами інноваційного розвитку ЗНЗ.

6. Технологічність дає змогу оцінити можливості перенесення (транслявання) певної моделі та методик інноваційного розвитку ЗНЗ для досягнення аналогічних або кращих результатів у інших закладах цього типу.

СУБ'ЄКТНО-ОБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

К. В. Гораш, канд. пед. наук

Суб'єктно-об'єктні відносини є складовою усіх видів діяльності загальноосвітнього навчального закладу (освітньої, навчально-виховної, управлінської, просвітньої тощо), тому, для розроблення та теоретичного обґрунтування технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку школи визначення суб'єктів і об'єктів є важливим і актуальним на сучасному етапі реформування навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

Суб'єктно-об'єктний підхід до комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ ґрунтується на законах перебігу інноваційних процесів у системі освіти, методології педагогічного оцінювання та загальних положеннях моніторингу роботи школи (педагогічного колективу, вчителя й інших учасників навчально-виховного процесу) і засновується на поєднанні об'єктного і суб'єктного підходів. Об'єктний підхід передбачає розгляд роботи навчального закладу (педагогічного колективу, вчителя) і результатів його діяльності в процесі інноваційного розвитку як об'єкту, який підлягає дослідженню (створення відповідних умов, експериментальна перевірка, моніторинг, кількісне вимірювання тощо) з метою отримання необхідної інформації на етапах розвитку школи; суб'єктний підхід забезпечує взаємодію суб'єктів, коли усі учасники інноваційного розвитку ЗНЗ не відокремлюються (дослідник – об'єкт), а сприймаються як рівноправні партнери.

Об'єктний підхід дає змогу сформулювати об'єктивне знання про факти комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, розкрити їхню детермінацію та теоретично обґрунтувати технологію цього процесу, але за допомогою об'єктного підходу важко досягнути зміни учасників інноваційного розвитку школи (їх людську індивідуальність, особистісне зростання та внутрішнє духовне життя). Застосування суб'єктного підходу до комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ передбачає спілкування з суб'єктами з метою виявлення змін як окремої особистості, так і груп людей (учнів, вчителів, адміністрації, батьків й інших), але результат оцінювання стає залежним від власної суб'єктивності дослідника. Тому цей підхід має застосовуватись у комплексі з об'єктивним підходом, що забезпечить достовірність висновків комплексного оцінювання.

Отже, застосування суб'єктно-об'єктного підходу до комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ дасть змогу встановити пріоритети його інноваційного розвитку за окремими напрямками діяльності; означити суб'єкти і об'єкти комплексного оцінювання; визначити характерні ознаки інноваційного поля навчального закладу та забезпечити системне впровадження освітніх інновацій.

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ

В. М. Зоц, канд. пед. наук

Грунтуючись на основній світоглядній ідеї інноваційного розвитку освіти в Україні – людиноцентризмі – інноваційність ЗНЗ визначається тим, що центром уваги і системоутворювальним елементом кожної із складових педагогічної системи школи є особистість (учня, вчителя, керівника), для якої створюються всі необхідні умови самореалізації і саморозвитку.

Реалізація такого підходу в оцінюванні інноваційного розвитку ЗНЗ потребує дуалістичної системи оцінювання. З одного боку – оцінювання інноваційного розвитку процесів (навчального, виховного, управлінського), як абстрактних педагогічних категорій. Воно потребує чітко і однозначно визначених критеріїв, індикаторів, а також статистичного інструментарію та математичних методів обробки даних. З іншого боку – головним елементом педагогічної системи людиноцентричної спрямованості є особистість, її самопочуття у цій системі, можливість самовдосконалюватися, переживання захищеності і соціального ентузіазму, прагнення вдосконалювати світ. Це найголовніші характеристики гуманістичної педагогічної системи. Але ці характеристики неможливо виміряти математичним інструментарієм. І лише спільне обговорення учасниками педагогічного процесу (представленими групою експертів) і зовнішніми експертами (фаховими педагогами) якості цих характеристик, при наявності емпатії і рефлексії, призведе до оціночної характеристики гуманістичних аспектів педагогічної системи. Ця характеристика може мати форму соціальної угоди або гуманітарної експертизи педагогічного процесу, сформульованої у вигляді оціночних тез всіх учасників педагогічного процесу.

Одним із здобутків дослідження теорії і технології інноваційного розвитку ЗНЗ може стати вирішення цієї проблеми. Для цього необхідно спільно з педагогічними колективами експериментальних шкіл розробити зрозумілі для всіх форми гуманітарної експертизи, які мають враховувати цілий ряд параметрів: часові (протягом якого часу характер стосунків виявляється як стійка характеристика, а не ситуаційний вияв); числові (як виявляється характер стосунків у залежності від кількості особистостей, включених у процес); факторні (які фактори педагогічного процесу справляють вирішальний вплив на формування стосунків і цінностей); змістові (який саме зміст інформації, що функціонує в педагогічному процесі, сприяє утвердженню вищезначених цінностей).

ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М. В. Миньківська

У сучасному українському суспільстві відбуваються зміни, пов'язані з пошуком інноваційних шляхів розвитку усіх сфер його життєдіяльності, зокрема, сфери освіти. Можна стверджувати, що освітній потенціал суспільства залежить від високого рівня освіченості та культури громадян, їх світогляду і духовного розвитку, можливості систематично отримувати та використовувати необхідні знання. Виходячи з цього, основним завданням вітчизняної системи освіти на сьогодні є визначення необхідних освітніх результатів, яких слід прагнути, а також відповідних освітніх прогнозів, зокрема, щодо інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів.

На жаль, у традиційній педагогічній науці питанню освітнього прогнозування приділяється недостатньо уваги. Однак без складання освітнього прогнозу через повну процедуру прогнозування неможливий інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах. Основною метою прогнозування є визначення освітньої спрямованості в майбутньому.

Для ефективного прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів важливими є такі фактори:

- формулювання ідей, цілей та завдань прогнозування освіти;
- визначення обсягу і якості інформації щодо прогнозованого процесу;
- добір відповідних методів прогнозування.

Правильно організоване прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів дасть змогу співвіднести доцільність функціонування існуючої освітньої системи з сучасними вимогами суспільства, в результаті чого можливо передбачити майбутній стан розвитку освітньої системи.

В процесі прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів важливою є гармонійна взаємодія всіх елементів педагогічної системи, її структурної і змістової складової. Цілісність названих елементів прогнозування дасть змогу отримати базову методичну основу якісного інноваційного розвитку ЗНЗ.

Освітнє прогнозування є запорукою планомірної організації освітнього процесу, цілеспрямованого розвитку вітчизняної системи освіти в цілому. При цьому прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів вимагає комплексного аналізу всіх існуючих підходів. Це створює можливість для ефективного впровадження в практику результатів прогнозування.

ЗМІСТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ

В. Ю. Варава

Оскільки технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ є принципово новою для педагогічних реалій української освіти, вона вимагатиме відповідного сучасного організаційно-педагогічного супроводу.

У наукових дослідженнях організаційно-педагогічний супровід розглядається як цілісна педагогічна система, яка включає аксіологічний, змістовний, технологічний компоненти та контрольне (експертне) оцінювання (Л. В. Барановська, М. О. Ігнатів), а також як сукупність організаційних (керування, координація діяльності) та педагогічних (визначення змісту, форм, методів, програмно-методичного та інформаційного забезпечення) дій, відповідно до цілей, принципів та задач досліджуваних феноменів (В. І. Зверева, К. О. Олександрова, С. П. Романова).

Організаційно-педагогічний супровід комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ розглядаємо як два логічно взаємопов'язані компоненти: організаційний та педагогічний.

Організаційний компонент включає визначення мети комплексного оцінювання, його змісту та відповідності існуючих інструментів та засобів оцінювання заявленим цілям та задачам. Таким чином, організаційний супровід має включати наступні рекомендації: щодо переліку документів та змісту локального організаційного забезпечення інноваційного розвитку ЗНЗ; щодо внесення змін у структуру ЗНЗ відповідно до цілей інноваційного розвитку; щодо створення системи інформаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку та ін.

Педагогічний компонент комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ включає аналіз відповідної документації ЗНЗ, відбір форм та методів оцінювання, визначення критеріїв та індикаторів оцінювання, а також створення та супроводження функціональної моделі інноваційного розвитку закладу ЗНЗ. Таким чином, педагогічний супровід комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ має включати наступні рекомендації, зокрема: щодо розроблення Концепції інноваційного розвитку ЗНЗ; щодо розроблення та апробації відповідних планів інноваційної роботи; щодо розроблення та впровадження моделі інноваційного розвитку; щодо відбору відповідних методичних матеріалів, щодо діагностичних та експертних інструментів оцінювання тощо.

Таким чином, ми зможемо створити комплекс матеріалів з організаційно-педагогічного супроводу комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ як на концептуальному, так і на технологічному рівнях.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

*Л. Є. Красюк, директор гімназії №178,
С. І. Пікуза, заступник директора гімназії №178 м. Києва*

На розв'язання проблем інноваційного розвитку гімназійної освіти, забезпечення її належної якості в сучасних умовах, наповнення її компетентнісним змістом, здійснення громадянської освіти і виховання спрямовано дослідно-експериментальну роботу на базі гімназії №178 Солом'янського району м. Києва за темою «Формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії». Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України №886 від 03.07.2013 року, ця дослідно-експериментальна робота отримала всеукраїнський рівень, розрахована на п'ять років (травень 2013 р. – вересень 2018 р.). Дослідно-експериментальна робота здійснюється під науковим керівництвом завідувача лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України Д. О. Пузікова. Наукові співробітники зазначеної лабораторії беруть активну участь в науково-методичному супроводі дослідно-експериментальної роботи гімназії.

Теоретичне та практичне значення дослідно-експериментальної роботи гімназії полягає: у визначенні організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку сучасної гімназії, які сприяють формуванню громадянської компетентності учнів старших класів, розробленні та експериментальній перевірці моделі формування громадянської компетентності учнів старших класів в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії; розробленні методичних рекомендацій для керівників і педагогів гімназій щодо формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку гімназії.

Очікувані результати дослідно-експериментальної роботи: визначення і обґрунтування організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку гімназії, які сприяють формуванню громадянської компетентності учнів старших класів; розроблення та експериментальне підтвердження ефективності моделі формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії; зростання рівня сформованості цієї компетентності старшокласників гімназії.

Упродовж першого, організаційного етапу дослідно-експериментальної роботи (травень 2013 р. – серпень 2014 р.) здійснюється: визначення та наукове обґрунтування її теми, мети та завдань; налагодження спільної діяльності з

науковими установами, які надаватимуть науково-методичну підтримку в її проведенні; створення науково-методичної ради експериментальної роботи (науковий керівник експерименту, наукові консультанти, представники управління освітою); коригування програми і планування роботи; підведення підсумків її організаційного етапу.

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

К. С. Соджак, аспірант

Нині освіта в Україні взяла чіткий курс на інноваційність. В освоєнні новаций у цій сфері ключовою фігурою є педагог, саме від нього залежить успіх їх впровадження. Такі висновки знаходимо у наукових працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініної, В. Кременя, К. Макагон, В. Химинець та ін. Дослідженнями науковців визначена нова роль учителя-новатора, здатного до пошукової та творчої роботи. На наш погляд, належно організована методична робота у навчальному закладі може забезпечити підготовку вчителя у такому напрямі, створити умови не лише для творчого освоєння існуючих програм, стратегій, парадигм, але й до активної, самостійної творчої діяльності та зростання професійної майстерності. Перед ЗНЗ нині стоять складні завдання забезпечення розвитку методичної роботи та її переходу у статус науково-методичної із модернізацією усіх її компонентів. За останнє десятиліття з'явилося чимало досліджень, що доводять необхідність інноваційного розвитку методичної роботи у ЗНЗ, його адаптації до сучасних вимог, переходу на якісно новий рівень функціонування (А. Єрмола, Н. Корогод, О. Корнєєва, С. Майданенко, О. Остапчук, О. Сидоренко, Л. Сушенцева та ін.). Попри усі наукові починання у питаннях поступу методичної роботи, на практиці спостерігається відсутність інструментів для її розвитку, недостатня підготовленість керівників методичної служби до втілення нових підходів в її організації, формальний підхід до проведення заходів для підвищення професійного рівня учителів. Переведення методичної роботи із режиму функціонування у режим розвитку висуває необхідність визначення нових підходів до управління нею.

Управління методичною роботою нині повинно проходити у два етапи: 1) на основі аналізу стану методичної роботи у навчальному закладі та поставлених цілей і задач прийняття рішення для його реалізації, вибір засобів та

способів діяльності, доведення до виконавців плану дій, розподіл обов'язків, стимулююча мотивація, при необхідності, делегування окремих повноважень тощо; 2) створення необхідних умов для оптимальної організації методичної роботи, що передбачає: наявність концепції і програми розвитку методичної роботи; моделювання методичної роботи як системи; наявність згуртованого педагогічного колективу; організація оптимальної системи самоуправління; проведення у школі інноваційної, експериментально-дослідницької роботи; наявність у школі навчально-матеріальної бази та інших необхідних ресурсів для формування освітнього середовища. Відтак, у загальноосвітніх навчальних закладах, які прагнуть працювати в режимі розвитку, повинна проходити модернізація методичної роботи та її удосконалення. Це вимагає пошуку ефективних підходів до управління нею та створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які б забезпечували її розвиток.

ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

О. В. Лавриненко, здобувач

Дослідження особливостей освітньої діяльності учнів вечірньої школи в контексті суспільних і освітніх процесів, в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційного простору сьогодення, дає змогу побачити, що першочергової уваги потребує вивчення структури навчального середовища вечірньої школи. У результаті розробки моделі організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи, ми прийшли до висновку, що використання засобів новітніх інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює виникнення й активізацію нового типу суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу – «інформаційно-освітньої». А це, в свою чергу, сприяє виникненню своєрідного освітнього середовища – «інформаційно-навчального», до якого входять: інформаційна, організаційна, програмно-методична, комунікативна, контрольньо-оцінювальна складові. Інформаційно-навчальне середовище вносить суттєві зміни у здійсненні традиційного навчального процесу вечірньої школи, а саме: робиться акцент на самоосвітній діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу вечірньої школи. Інформаційно-навчальне середовище підтримує самоосвітню діяльність. Воно надає творчого, дослідницького спрямування навчальній діяльності в цілому. Це відбувається завдяки наявності

потужних інструментів пошуку та опрацювання пізнавального і навчального матеріалу в організації навчального процесу сучасної вечірньої школи. Це приваблює учнів і стимулює бажання працювати, надолужувати недостатні та відшукувати нові знання, самовдосконалюватися.

Потенціал інформаційно-навчального середовища в організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи можна побачити в певних позитивних особливостях здійснення самоосвіти в таких умовах:

- стає можливою оптимально зручна і ефективна її організація;
- активізується процес отримання знань;
- посилюється мотивація до самонавчання;
- з'являється можливість побудови індивідуальної траєкторії навчання конкретного учня;
- підвищується рівень розуміння та емоційного сприйняття інформації;
- здійснюється самоконтроль завдяки зворотному зв'язку.

Провідний дидактичний чинник «навчальне середовище» є визначальним у забезпеченні ефективності організації навчальної діяльності учнів. Інформаційно-навчальне середовище вечірньої школи є підґрунтям для створення оптимально зручних умов здійснення самоосвітньої діяльності учнів, формує потреби, мотиви, ціннісні орієнтації щодо самостійного збагачення знань, самостійні вміння і навички, забезпечує взаємозв'язок усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

НАПРЯМ: ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ: ВІД УНІФІКАЦІЇ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (40–80-ті рр. XX ст.)

Реєстраційний номер: 0113U000271 **Роки виконання:** 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р. пед. наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано процес відновлення (після 1944 р.) діяльності початкових, неповних середніх і середніх шкіл, дитячих будинків, спеціальних шкіл, а також процес створення мережі нових типів навчальних закладів, які відповідали потребам воєнного та повоєнного періодів життя країни (вечірні (змінні) школи (класи) робітничої молоді та початкові (у складі 1-4 класів) і семирічні (у складі 1-7 класів) школи колгоспної молоді, з очною та заочною формами навчання; жіночі та чоловічі школи; спеціальні дитячі будинки для дітей воїнів Червоної армії і партизанів Вітчизняної війни, Суворівське училище);

визначено характер і зміст освітньої політики у 1940-1950-ті роки, яка, вимушено умовами Другої світової війни, спрямовувалася на диференціацію шкільної освіти, чому сприяла також десталінізація і певна демократизація суспільного життя, НТР, перебудова економіки;

розкрито внесок українських учених у дослідження питань педагогічної психології (вивчення проблем свідомого засвоєння знань, процесів мислення і мовлення учнів початкових класів, питань запам'ятовування навчального матеріалу, розуміння значення слів, метафор, приказок, художніх текстів, виховних проблем), що сприяли створенню умов для запровадження індивідуалізації освітнього процесу і наступного переходу до особистісно орієнтованої освітньої парадигми;

показано, що у 1960-ті рр. відбувалися суттєві зміни у підходах до змісту та організації занять за вибором, запровадження яких стало істотним чинником диференціації шкільної освіти, бо мета факультативів передбачала поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го класу;

встановлено, що хоча у 1940-1980-х рр. система початкової освіти України зазнала кардинальних перетворень (оновлено зміст освіти й засоби навчання, мету і завдання вивчення предметів), однак поняття «індивідуалізація», «диференціація» не знайшли відображення в нормативних документах, хоча саме явище й реалізувалося у роботі кращих учителів, його досліджували педагоги і науковці;

схарактеризовано вияви зовнішньої диференціації (виокремлення в 40-80-х рр. XX ст. в шкільних програмах з музичного виховання таких форм музично-виховної роботи, як класна (урок, що органічно поєднував три компоненти: хоровий спів, нотну грамоту і слухання музики, та включав різні види музичної діяльності учнів: спів, музично-ритмічні рухи) і позакласна робота (гра на дитячих музичних інструментах; слухання музики; музична грамота); основні організаційні форми запровадження виробничого навчання як форми індивідуалізації навчально-виховного процесу (групове виробниче навчання, бригадне виробниче навчання та індивідуально-бригадне виробниче навчання, зокрема, учнівські виробничі бригади в сільському господарстві і промисловості) у 1950-1960-ті рр. у порівнянні з завданням політехнізації семирічної школи як мети наближення її участі у виробничому житті суспільства у 1930-ті р.;

з'ясовано чинники, що впливали на зміст початкової та середньої освіти шкіл національних меншин у др. половині 1930-х-1940-х рр. (державна політика ідеологізації освіти, русифікація, уніфікація, державна економічна політика і потреба в кваліфікованих кадрах);

доведено, що у 40–50-х рр. в Україні у змісті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів переважала зовнішня диференціація (забезпечення орієнтації на різні вікові категорії учнів, врахування національної специфіки освіти в УРСР), зумовлена домінуванням ідеологічної складової відповідно до політики радянської держави у сфері шкільної освіти часів сталінського тоталітаризму, а згодом й часткової лібералізації.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В УРСР ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (1945–1950-ті рр.)

Н. П. Дічек, д-р пед.наук

Розвиток феномену індивідуалізації і диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняній школі відбувався, з одного боку, внаслідок задоволення педагогікою і психологією викликів і потреб освітньої практики, з другого – визначався логікою еволюції самих психологічної і природничо-антропологічних наук. Цей процес супроводжувався нагромадженням і осмисленням різноманітних психологічних та психолого-педагогічних аспектів знання про навчання і виховання, обґрунтуванням адекватних методів і принципів дослідження дитини як особистості, її інтелектуальних, психофізіологічних можливостей і особливостей. У контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу вперше на основі синтетичного аналізу архівних і документальних джерел розкрито передумови діяльності і внесок у 1945-1950-х рр. Науково-дослідного інституту психології Міністерства освіти УРСР у розвиток шкільної освіти.

У перше повоєнне десятиліття відбулося інституційне оформлення діяльності українських психологів через створення самостійної наукової установи – НДІ психології Міністерства освіти УРСР (1945). Причому основні завдання, які покладалися на Інститут, було спрямовано на розв’язання питань педагогічної психології, що пояснювалося насамперед його відомчим підпорядкуванням. Досліджувані науковцями проблеми загальної психології теж переважно були дотичні до потреб педагогіки, що засвідчив аналіз тематики і наукової їхньої продукції співробітників.

Встановлено, що вже з перших років роботи співробітники Інституту зосередилися на вивченні питань психології мислення і мовлення дітей та учнів початкової школи, розвитку свідомого засвоєння школярами знань, на розробленні питань психології пам’яті, згодом додалися дослідження проблем виховання (дисциплінованість, моральні переконання, воля і характер), а також часткового питання – викладання психології в школі. Результати психолого-педагогічних студій впливали на поглиблення вивчення й врахування особливостей засвоєння і осмислення навчального матеріалу дошкільниками і школярами, а головне – створювали ту критичну масу знання про перебіг процесів навчання і виховання, яка, якщо однозначно й не спрямовувалася на індивідуалізацію освітнього про-

цесу (в наслідок надзвичайно високої ідеологізації і драматизації суспільного життя в країні), водночас готувала перехід до наступних якісних змін у напрямі руху до парадигми особистісно орієнтованої освіти. У цьому зв'язку необхідно підкреслити, що наслідки роботи «павловської сесії» (1950 р.), безумовно позначившись на роботі НДІ психології МО УРСР, значно політизуючи її, проте, не припинили вивчення питань психології мислення і сприйняття, які від початку роботи Інституту були пріоритетними в його діяльності, оскільки вона була орієнтованою на сприяння роботі середньої школи.

З урахуванням політико-ідеологічних особливостей історичного часу визначено специфіку наукової діяльності установи й її недоліки (відсутність проведення ґрунтовних експериментально-наукових досліджень). Використання невідомих раніше фактів дало змогу впровадити у науковий обіг уточнені відомості про функціонування Інституту й розвиток педагогічної психології в Україні у розглядуваний період.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА СТОСОВНО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РАДЯНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ РЕСПУБЛІЦІ (кінець 30-Х – перша половина 50-х років ХХ ст.)

Л. Д. Березівська, д-р пед. наук

Уході дослідження встановлено, що державна політика радянського уряду стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти кінця 30-х – першої половини 50-х років ХХ ст. мала суперечливий і хвилеподібний характер: від жорсткої регламентації і вилучення принципу диференціації як фактора демократизації і гуманізації шкільної освіти з одного боку, бо спостерігалось прагнення зберегти уніфіковану школу в рамках тоталітарного суспільства, до проявів диференціації – з другого, спричинених гострою потребою в забезпеченні економіки кваліфікованими кадрами у воєнний і післявоєнний період. Загалом в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (УРСР) протягом 30–50-х років замість «школи праці» 20-х років, з професіоналізацією на II ступені, була запроваджена загальноосвітня 10-річна школа «знання», або «навчання». З'ясовано, що навчання в такій школі сприяло підвищенню рівня теоретичних знань учнів, але водночас віддаляло її від потреб суспільства.

Виявлено, що поняття «диференціація» не знайшло відображення в нормативних документах, проте наприкінці 30–х років у працях українських радянських педагогів, освітніх діячів (С. Чавдаров, Ф. Редько) з'являється синонімічне поняття «фуркація».

Аргументовано, що напередодні Великої Вітчизняної війни в УРСР функціонувала державна, централізована, авторитарна, платна, однотипна, водночас частково диференційована за національним критерієм і за станом здоров'я учнів «школа навчання», яка трансформувалася в умовах війни в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних та культурологічних детермінант. Вимушена в умовах війни зовнішня диференціація організації шкільної освіти за гендерним, територіальним, віковим, національним, професійно орієнтованим та соціальним критеріями ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності. Незважаючи на неоднозначність шкільної політики радянського уряду, все-таки вона уможливила зростання на українських землях кількості навчальних закладів різних типів (ШРМ, ШСМ, чоловічі і жіночі школи, чоловічі школи-інтернати з поглибленим вивчення іноземної мови для обдарованої молоді, переважно сиріт, жіночі школи з додатковим педагогічним класом, школи з вивченням психології і логіки, дитячі будинки різних типів (дошкільні, шкільні і змішані), лісні школи, школи з виробничим навчанням та ін.), а також появу нових форм зовнішньої внутрішньошкільної диференціації (індивідуальні та групові консультації, сесійна форма навчання, групи продовженого дня, практичні заняття і практикуми із сільського господарства, машинознавства та електротехніки та ін.). На зміст початкової та середньої освіти впливали такі чинники: державна політика моноідеологізації та русифікації; спрямована на відбудову народного господарства на нових технологічних засадах державна економічна політика; потреба в кваліфікованих кадрах, у т. ч. педагогічних. *Доведено*, що загалом вимушена в умовах війни диференціація шкільної освіти стала поштовхом для її розвитку в другій половині 50-х років ХХ ст. – у період деєгалізації, певної демократизації суспільства, науково-технічної революції та перебудови економічної сфери.

ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ (40–50-ті рр. XX ст.)

Н. М. Гупан, д-р пед. наук

Досліджуючи диференційний підхід у формуванні змісту вітчизняних шкільних підручників суспільствознавчих предметів (у визначених хронологічних межах) **встановлено**, що у цьому напрямі шкільного знання відбувався процес дезінтеграції. Він супроводжувався відмовою від інтегрованого предмета «Суспільствознавство», відновленням шкільних курсів вітчизняної і всесвітньої історії, введенням політико-правового предмета «Конституція СРСР і УРСР», поверненням філософської пропедевтики (логіки і психології). Такі зміни стали можливими на той час, оскільки вітчизняними науковцями були розроблені нові («Історія СРСР», «Конституція СРСР і УРСР») і модернізовано зміст попередньо існувавших у дорадянську добу, шкільних курсів (всесвітня історія, логіка, психологія). Збільшення чисельності шкільних суспільствознавчих предметів розширювало можливості влади у посиленні ідеологічного впливу на шкільну молодь. З урахуванням цього, формування змісту шкільних підручників із суспільствознавчих предметів постійно знаходилося під контролем вищих партійних та радянських органів.

На основі аналізу шкільних навчальних книг **виявлено**, що у вітчизняному підручникотворенні досліджуваного періоду відбувалося послаблення українознавчого компоненту порівняно з попередніми десятиліттями утвердження радянської освітньої парадигми та здійснення політики українізації. Нові шкільні підручники створювалися з уніфікованим для всієї країни ідеологічно вивіреним змістом. В умовах централізованого управління освітою в УРСР здебільшого напрацьовувався досвід перекладу українською мовою загальносоюзних підручників, що було єдиною можливістю реалізовувати в тодішніх умовах національні потреби українських школярів.

Доведено, що у 40–50-тих рр. у змісті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів домінувала зовнішня диференціація. Вона стала відображенням політики радянської держави (із домінуючою ідеологічною складовою) у сфері шкільної освіти. Ознаки зовнішньої диференціації проявлялись у змісті підручників орієнтованих на різні вікові категорії учнів, а також національній специфіці освіти в УРСР, що проявлялась у фрагментарному вивченні української історії та забезпеченні національних потреб школярів – навчатися рідною мовою. Внутрішня диференціація (розрахована на різні рівні підготовки учнів) у змісті підручників із суспільствознавчих предметів, досліджуваного періоду, відсутня.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УРСР (друга половина 30-х–40-ві роки XX ст.)

С. М. Шевченко, канд. пед. наук

У 30-ті роки XX ст. організація навчального процесу шкіл національних меншин, як показало дослідження, повністю залежала від державної політики радянського уряду. Зі встановленням в УРСР загальнодержавної системи освіти гостро постало національне питання. Підтвердженням цього була зміна структури Наркомосу УРСР. Замість управлінь з'явилися сектори, які складали та затверджували типові навчальні плани і програми для закладів шкільної мережі, розробляли основні вимоги щодо комплектування навчальних закладів учнями, забезпечували організацію освіти національних меншин, контролювали здійснення серед представників інших національностей початкового та загального обов'язкового навчання.

З'ясовано, що початок 30-х років характеризувався примусовою русифікацією. Влада прагнула створити єдині вимоги щодо побудови навчально-виховного процесу шкіл на всій території СРСР. Одним із головних завдань стало впровадження рідної мови у сферу соціального виховання, розвиток мережі національних шкіл, дитячих садків, будинків-інтернатів, збільшення контингенту учнів.

Установлено, що в 30-40-х роках XX ст. більшість дітей не мали можливості здобути повноцінну освіту. По-перше, освіта не передбачала ступеневого переходу з початкової школи до середньої. У більшості сільських населених пунктів функціонували лише трирічні початкові школи, тоді як у районних центрах і містах у початкових школах було чотирирічне навчання. По-друге, у групах II концентру навчальний процес здійснювався переважно російською чи українською мовою, і діти не могли скористатися здобутими знаннями рідної мови. Траплялися випадки, коли учнів, які не знали рідної мови, насильно залучали до навчання в національних школах, ігноруючи навіть думку батьків. Це свідчило про прагнення керівників народної освіти перевиконати плани, успішно відвітуватися. Тому переведення загальноосвітнього навчального процесу на національні мови вже на самому початку викликало опір і батьків, і вчителів. І пояснювалося все це не тільки відсутністю навчальних посібників, а й неможливістю далі продовжувати освіту. Слід зазначити, що національною мовою навчання проводилося в основному в початкових та професійних школах;

російською чи українською – в семирічках. Крім того, національні школи значною мірою поступалися за якістю освіти. Велика кількість учителів не володіли або погано володіли рідною мовою, що позначалося й на процесі навчання. Найбільший відсоток національної неписьменності давали сільські вчителі. Постійна нестача підручників рідною мовою, посібників, наочного приладдя також ускладнювала навчальний процес. До того ж, школи лише документально вважалися державними, а насправді майже всі були платними.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (40–80-ті рр. ХХ ст.)

Л. С. Бондар, канд. пед. наук

Аналіз навчальних планів і програм, шкільної системи освіти 30-х років ХХ ст. засвідчує, що в Україні діяли такі типи загальноосвітньої школи: початкова (1-4-ті класи), неповна середня (1-7-мі класи) та середня школа (1-10-ті класи); паралельне функціонування російських та українських шкіл; обов'язкове вивчення російської мови в українських школах; єдині навчальні плани, шкільний режим, систему оцінювання роботи початкових шкіл та підходів до підручникотворення. Під час війни структура й організаційні основи шкільної освіти не змінювалися. З 1946-го – початкові школи й 1-4-ті класи семирічних і середніх шкіл розпочали роботу за новими навчальними планами. Перехід до обов'язкового семирічного навчання, що розпочався у 1934 р., був перерваний Великою Вітчизняною війною і закінчився лише в 1956 році.

Засовано, що наприкінці 50-х – на початку 60-х років в УРСР запроваджується нова система освіти. Початкова школа, після введення в 1959 р. загальної обов'язкової восьмирічної освіти дітей і молоді, втратила свою функціональну самостійність, і залишалася переважно школою умінь і навичок. У 1965-1970 роках навчальні плани і програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися, а з середини 70-х років (уперше після 30-х років) розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкового навчання. У 1970/71 н.р. закінчилася експериментальна перевірка нових програм і підручників, а в наступному році завершився перехід до трирічної початкової школи. Реформа кінця 60–70-х років радикально змінила початкову школу. Скорочення тривалості навчання (замість 4-річної стала 3-річна) – не єдиний і не основний

результат її перебудови. З'явилися такі навчальні предмети, як математика, природознавство, запроваджується позакласне читання. Замість традиційного курсу «Арифметика» був створений практично новий навчальний предмет «Математика», який поряд з арифметичним матеріалом охоплював елементи алгебри та геометрії. Масовий перехід початкової школи на трирічний термін навчання, що розпочався в 1969/70 н.р., був завершений у 1973 р.

Встановлено, що зміст початкової освіти в Україні у 80-х роках зазнав істотних змін. З прийняттям Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984р.) розпочався новий етап розвитку початкової ланки освіти: до 1-го класу почали приймати дітей з шести років; тривалість навчання збільшилася на один рік; функціонували два типи початкових шкіл: трирічна і чотирирічна. Прихід до школи шестиліток потребував створення нового змісту початкової освіти, який знайшов своє вираження в типових програмах для 1-4-х класів, прийнятих у 1985 р. Міністерством освіти СРСР. Саме вони були взяті за основу програм в Україні й мали забезпечити високий рівень навчання, розвитку та виховання школярів молодшого віку. У 1986/87 н.р. в республіці розпочалося систематичне навчання дітей з шести років, змінено зміст шкільної освіти на оновлених методологічних засадах.

ДИСКУСІЯ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПЕРЕБУДОВИ ШКОЛИ (1958–1959 рр.)

Т.Л. Гавриленко, канд. пед. наук

У ході дослідження *встановлено*, що «відлига» в радянському суспільстві, яка дещо послабила жорсткі межі командно-адміністративної системи, спричинила зародження елементів демократизації і в освітній галузі, створила умови для «розкріпачення» педагогічної теорії та практики. Після тривалої перерви педагогічна громадськість дістала можливість брати активну участь у питаннях перебудови школи. У процесі дискусії, що розгорнулася між українськими освітянами (учителі, представники відділів народної освіти, наукові співробітники науково-дослідних інститутів педагогіки та психології, працівники Міністерства освіти УРСР та ін.) і досягла своєї кульмінації під час прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1959), велика увага приділялася початковій освіті як базовій складовій загальної освіти.

З'ясовано, що на численних освітянських нарадах і засіданнях, які відбулися протягом 1958-1959 рр., порушувалися питання про перегляд організаційних засад початкової освіти, а саме: її тривалість, початок систематичного шкільного навчання, наповнюваність класів, організація навчального дня молодших школярів, тривалість уроків (особливо у I класі) тощо. Однак у їх розв'язанні не відбулося зрушень. Для забезпечення наступності початкової та середньої ланок освіти, покращення адаптації учнів до нових умов навчання у V класі деякі педагоги пропонували увести «циклічну систему навчання», суть якої полягала в тому, що у III-IV або IV класах викладання мали здійснювати два вчителі за циклами. Наприклад, один повинен був викладати мови, а другий – арифметику. Проте ця ідея не знайшла належної підтримки серед освітян.

Перебудова шкільної освіти зумовила й перегляд змісту початкового навчання. Зокрема, предметом педагогічної дискусії стали такі питання: оптимальне навчальне навантаження молодших школярів; забезпечення наступності у змісті дошкільної і початкової, початкової та середньої освіти; початок вивчення російської мови в українських школах; доцільність викладання природознавства, географії та історії як окремих предметів у IV класі, введення навчального курсу «Етичне виховання»; визначення обсягу та змісту навчальних програм з різних предметів тощо. *Установлено*, що пропозиції освітян були частково враховані в підготовці нових навчальних планів і програм, а саме: забезпечення наступності між початковою та середньою ланками освіти, вилучення другорядного складного навчального матеріалу, усунення зайвої концентричності, певною мірою адаптація до вікових можливостей молодших школярів та зв'язок з життям і трудовою діяльністю дітей. Проте в умовах політизації та ідеологізації освітньої системи не всі задуми українських освітян могли втілитися у життя.

ФАКУЛЬТАТИВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ 70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Л. В. Пироженко, канд. пед. наук

Однією з важливих складових реформування змісту загальної середньої освіти у 1964-1984 роках було запровадження у 7-10 класах обов'язкових факультативів. Їх метою у 70-х рр. було поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го класу. Різнопрофільні

факультативи, що їх поступово вводили, починаючи з 1964/65 н.р., задовольняли індивідуальні інтереси та нахили учнів; об'єднували учнів не лише різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; забезпечували розвиток найбільш здібних учнів; враховували сучасні досягнення науки, техніки та культури, специфічні місцеві економічні, соціальні та національні особливості. Факультативи стали важливим досягненням школи середини 1960-х рр., що і понині зберігає своє значення.

Рекомендовані школам види факультативних занять ми умовно поділили на три групи – в залежності від їх мети та підходів до добору і структурування змісту:

а) факультативи, що доповнювали та поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану;

б) додаткові предмети, що не вивчались у школі в обов'язковому порядку;

в) предмети професійного характеру (автосправа, агрохімія, електротехніка тощо).

Програми факультативів, на відміну від програм з обов'язкових навчальних предметів, були видані як орієнтовні, що давало право вчителям вносити в них зміни.

Зміст факультативних занять істотно відрізнявся від занять з відповідних навчальних предметів, насамперед завдяки значно більшій кількості дослідницьких та творчих завдань, більшому вмісту теоретичного матеріалу, диференційованим підходам. Аналіз навчальних програм та навчально-методичної літератури дозволив нам визначити цілі факультативних занять різних видів:

- поглиблення і розширення загальної освіти (розширення обсягу знань, підвищення рівня загального розвитку, розширення і поглиблення знань з програми основного курсу, повідомлення додаткових знань, що виходять за рамки програми);

- підготовка учнів до навчальної і виробничої діяльності по закінченні школи (продовження навчання у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах, праця на виробництві, короткотермінове навчання на виробництві і отримання робітничої професії тощо).

РІЗНОТИПНІСТЬ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УРСР

Т. В. Філімонова, канд. пед. наук

Індустріалізація України у другій половині 1920-х рр. спонукала до певної трудової підготовки учнів, до уміння раціоналізувати свою працю, усвідомлювати виробничі процеси, значення техніки тощо. Питання застосування технічної праці в школах з кожним роком ставало все більш актуальним, що було обумовлено не тільки загальними завданнями соціального виховання, але і вимогами політехнізації освіти зокрема. Політехнізм як принцип організації педагогічного процесу в 20-ті рр. ХХ ст. розглядався як черговий етап в розвитку комплексності, визначений особливостями часу.

З'ясовано, що основним змістом політехнізації школи визначалось поєднання навчання з виробничою працею, ознайомлення в теорії й на практиці з основними видами суспільного виробництва, пізнання основних виробничих процесів. Питання політехнізації школи в контексті реорганізації семирічок відображалось в нормативних документах.

Так, в Постанові Колегії НКО від 30.XII.29 р. «Про реорганізацію семирічних трудшкіл» відмічалось, що головне завдання реконструкції семирічки – приблизити її до зв'язку і участі в виробничому житті суспільства, спрямувати педагогічний процес на вивчення виробництва, на участь дітей. За роки свого існування школа пройшла довгий шлях диференціації: «від трудової взагалі, до варіантів сільської й міської, далі к «уклонам» – індустріального і агрономічного», і в останні роки, як логічне завершення – диференціація типів шкіл, які за своїми характеристиками найближче до виробництва і політехнізму: фабрично-заводська семирічна школа, і школа сільської молоді.

Отже, реорганізацію семирічок пропонувалось проводити за двома типами шкіл – ФЗС (фабрично-заводська школа), які були розташовані в індустріальному оточенні, й ШСМ (школи сільської молоді). Основна мета цих навчальних закладів полягала у підготовці молоді до майбутньої трудової діяльності.

Настанова на реконструктивний процес поглиблювала диференціацію школи за виробничою ознакою, проте це жодним чином не означало «розривання єдиної трудової школи», а навпаки, ці два типи шкіл мали представляти єдину шкільну систему.

Впровадження політехнізму в школи мало велике значення також у зв'язку з організацією профорієнтації, тобто з організацією вивчення професійних інтересів і схильностей учнів. Найкращим способом вивчення фактичного стану інтересів учнів був обраний шлях ознайомлення з професіями, виробничими операціями тощо.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У 1940–1960-Х РР.

О. П. Міхно, канд. пед. наук

Педагогічна характеристика особистості учня належить до найменш досліджених феноменів в історії української школи і педагогічної науки. Водночас, в історії вітчизняної педагогіки накопичено певний досвід у розробленні шкільних характеристик як щодо прийомів і способів їх складання, так і щодо їх змісту. Мета дослідження: аналіз наукових підходів до проблеми педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи у 40-60-х рр. ХХ ст.

Джерелами дослідження є дисертації з окресленої проблеми, а також фахова педагогічна періодика 1940-1960-х рр. На підставі аналізу наукових праць з'ясовано, що проблема педагогічної характеристики учня у досліджуваній період розглядалася вченими у зв'язку з активними розробленням принципу індивідуального підходу в навчально-виховному процесі вітчизняної школи.

Дослідники відводили педагогічній характеристиці провідну роль у реалізації індивідуального підходу до учня (Є. Балашов, П. Войтик, І. Риданова), визначали її як засіб підвищення ефективності навчання (Д. Сонін), педагогічний документ, в якому фіксуються знання вчителя про учня, з метою вироблення оптимальних шляхів формування його особистості (Б. Баєв, С. Рівес, І. Унт), необхідну ланку в організації системи наступності в роботі вчителів (Є. Балашов, І. Риданова). Ученими запропоновано принципи вивчення особистості учня (О. Шнірман) та кілька програм (схем) такого вивчення, з подальшим складанням характеристики школяра з різним ступенем деталізації і конкретизації індивідуальних рис учня (Б. Баєв, Є. Здорова-Устінова, І. Каїров, Г. Самброс, К. Хоменко).

Констатуючи формальний характер більшості шкільних характеристик, учені пропонували такі шляхи підвищення їх рівня: ведення класним керівником спеціального щоденника, матеріали якого мають стати основою для педагогічної характеристики, та підвищення рівня психологічної грамотності вчителів (Б. Ананьєв, І. Унт та ін.). З огляду на політичну та соціокультурну ситуацію, в усіх проаналізованих працях досліджуваного періоду наявні зримі ідеологічні орієнтири: педагогічні характеристики учнів обов'язково містили пункт про ідейно-моральні риси «нової» радянської людини. Заідеологізованість педагогічної науки 1940-1960-х рр. виявляється не лише у змісті, а й у мові наукових праць, яка рясніє конструкціями типу «озброїти вчителя», «завоювати належне місце», «вести боротьбу», «армія вчителів», «на фронті науки» тощо.

Найбільш глибоко проблему педагогічної характеристики учня в досліджуваний період розроблено В. Сухомлинським, у практичній діяльності якого реалізовано більшість вищевикладених теоретичних положень крізь призму власного бачення проблеми.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНСЬКОЇ РСР (1958–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

М. Я. Антонець, канд. пед. наук

У «Положенні про виробниче навчання учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням Української РСР», затверджене Радою Міністрів УРСР 5 липня 1963 року, вказується, що воно здійснюється відповідно до Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР (1959 р.) і основна його мета – поєднати навчання з продуктивною суспільно корисною працею і дати учням професійну підготовку для роботи в одній з галузей народного господарства чи культури.

У цьому документі встановлювалось, що виробниче навчання: здійснюється в тісному зв'язку з загальною і політехнічною освітою і є органічно складовою всієї системи навчання й виховання учнів; забезпечує засвоєння учнями знань, умінь і навичок, необхідних для роботи за обраними ними професіями; поглиблює й закріплює знання з загальноосвітніх, загальнотехнічних та інших предметів; створює основу для дальшого підвищення кваліфікації і оволодіння досягненнями технічного прогресу. Також вказувалось, що заняття з виробничого навчання повинні бути всебічно використані для виховання в учнів любові до праці на загальну користь, на благо суспільства. Під час визначення переліку професій рекомендувалось враховувати особливості роботи міських і сільських шкіл, праці дівчат.

Як організаційні форми, використовувались *групове виробниче навчання, бригадне виробниче навчання та індивідуально-бригадне виробниче навчання*, зокрема *учнівські виробничі бригади* в сільському господарстві і промисловості.

Групове виробниче навчання було однією з форм організації практичного навчання професії. Головною її ознакою, було: наявність вчителя, інструктора (майстра, який навчав), зайнятого лише навчанням, і групи учнів, що складали організований навчальний колектив (клас чи його частина, потік) і тих, хто

навчається за однією програмою. Групове виробниче навчання проводилось, як правило, в навчальних, на навчальних дільницях, в навчально-виробничих майстернях і лабораторіях.

Підприємства, проводячи підготовку і підвищення кваліфікації робітників, застосовували головним чином *індивідуально-бригадну форму організації* виробничого навчання. За наявності навчального цеху чи дільниці також застосовувалось і групове виробниче навчання. Чисельність групи становила 12-18 учнів. Групове виробниче навчання порівняно з *індивідуально-бригадним навчанням* мало ряд переваг, а саме: легше було забезпечити необхідну послідовність у вивченні теми, створенні більш сприятливих умов для зв'язку теоретичного і практичного навчання, полегшувався контроль за роботою учнів та за одержуваними проміжними та кінцевими результатами.

РОЗДІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ХЛОПЦІВ ТА ДІВЧАТ ЯК ПРОЯВ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ (1943–1954 рр.)

Н. Б. Антонець, канд. пед. наук

До числа нововведень радянської влади у сфері освіти належить запровадження спільного навчання хлопчиків та дівчат, метою якого було усунення нерівноправності між чоловіками та жінками, що існувала в Російській імперії.

Наприкінці 1930-х рр. у колах партійного керівництва СРСР визріла думка, що за 25 років радянської влади дискримінацію жінок у країні ліквідовано, а тому, враховуючи залежність природи дитини від її статі, варто повернутися до роздільного навчання.

Розуміючи складність проведення запланованої шкільної реорганізації в умовах війни, керівництво країни вирішило здійснювати її поетапно. 16 липня 1943 р. вийшла постанова РНК СРСР «Про запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат у 1943/44 навчальному році в неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік та великих промислових міст». У постанові зазначалося, що спільне навчання хлопців та дівчат у середній школі створює труднощі, оскільки важко повною мірою врахувати особливості їх фізичного розвитку, підготовки до праці та військової справи, забезпечити потрібну дисципліну. У зв'язку з цим у вказаних містах організовувалися окремі чоловічі та жіночі школи.

Для організованого виконання постанови Управління шкіл НКО УРСР 30 вересня 1943 р. затвердило «Інструкцію про запровадження роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у школах міст Української РСР». Згідно з нею, педагоги нових шкіл повинні були розпочати свою роботу із засідання ради, на якому мали обговорити особливості функціонування школи з урахуванням того, чоловіча вона чи жіноча.

Процес реорганізації шкільного життя знаходив своє відображення на сторінках республіканської преси, зокрема, у публікаціях співробітників нашого інституту. Так, в газеті «Радянська освіта» автор статті «Військово-фізична підготовка в школі» (1944), старший науковий співробітник УНДІПу Ф. Тамуріді стверджував, що запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат є позитивним фактором, який сприяє кращій, більш диференційованій постановці військово-фізичного виховання та навчання.

Проте недостатня наукова розробленість питання, брак відповідної фахової підготовки у вчителів, фемінізація викладацького складу навчальних закладів та ряд інших причин призвели до виникнення негативних наслідків уведення роздільного навчання, зокрема, до погіршення дисципліни у чоловічих школах. На початку 1950-х рр. у пресі почали з'являтися публікації, які свідчили, що ідея роздільного навчання не користується підтримкою у населення. 1 липня 1954 р. Рада Міністрів СРСР, «враховуючи побажання батьків учнів та думки вчителів шкіл», постановила повернутися до спільного навчання хлопців та дівчат.

ОСОБЛИВОСТІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ МУЗИКИ ТА СПІВІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УРСР (40–80-ті рр. XX ст.)

Т. І. Куліш канд.пед.наук

Напрацювання та практика музичного виховання в школі періоду 40-80-х років XX ст. засвідчили урізноманітнення форм музичного виховання в школі, видів занять на уроках музики та перші кроки до використання диференційованого підходу в музичному вихованні школярів, що сприяло створенню умов для поглиблення їхніх знань, розвитку індивідуальних здібностей, позитивно впливало на ставлення до музики та стало важливим фактором для формування гармонійної особистості.

Аналіз програмно-методичних праць зазначеного періоду показав, що з метою залучення до роботи на уроці всіх учнів класу, поглиблення їхніх знань, розвитку індивідуальних здібностей вчителі прагнули якомога більше урізноманітнити діяльність на уроці. Практикувався поділ на групи: одні виконували пісні, інші грали на музичних інструментах. Прослуховування музики було цінним доповненням до хорового співу. Такий підхід до уроку музики був перехідною ланкою від колективних форм роботи до індивідуальних, що дозволяло ефективно будувати роботу з різними групами з метою реалізації можливості впливу на кожну дитину, розвитку у процесі роботи з колективом індивідуальних музичних здібностей учнів.

З'ясовано, що проявом зовнішньої диференціації є виокремлення в програмах з музичного виховання в школі в 40-80-х рр. XX ст. таких форм музично-виховної роботи в школі як класна і позакласна робота. Основною формою класної роботи з музичного виховання в школі був урок, який органічно поєднував три компоненти: хоровий спів, нотну грамоту і слухання музики та включав різні види музичної діяльності учнів: спів; музично-ритмічні рухи; гру на дитячих музичних інструментах; слухання музики; музичну грамоту.

Позакласна робота з музичного виховання не нормувалася навчальними програмами, у доборі музичного матеріалу педагоги виходили з конкретних завдань роботи школи, власного досвіду та інтересів учнів, адже вважалося, що саме позакласні заняття з музики, не регламентовані часом, дають можливість вільніше проявлятися ініціативі та активності дітей і докладніше зупинитись на питаннях, які цікавлять дітей. Як показало дослідження, найбільш популярними формами позакласних занять з музики в середніх і старших класах були: хоровий спів, музичні гуртки (фортепіанні, оркестрові, сольного співу), колективне слухання музично-освітніх передач, відвідування театрів та концертних залів, музичних лекторіїв, де учні систематично слухали музику.

Отже, встановлено, що у період з 40-х по 80-ті роки XX ст. зроблено суттєві кроки в напрямі розвитку музичного виховання в школі, система музичної освіти школярів почала прогресивно розвиватися та було створено необхідний науковий доробок для її побудови і подальшого розвитку. В основу викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах було покладено, окрім інших загальнодидактичних принципів, принцип реалізації індивідуально-диференційованого підходу до організації музичного виховання.

РОЗВИТОК ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Т. В. Янченко, канд. пед. наук

Розвиток теорії і практики педології на початку ХХ ст. у Російській імперії, до складу якої входило 9 українських губерній, безпосередньо пов'язаний з подвижницькою діяльністю багатьох вчених: В. Бехтерева, П. Каптерева, О. Нечаєва, Г. Россолімо, М. Рибнікова, М. Рум'янцева, Я. Чепіги та інших. Подальшого розвитку набули теоретичні засади педології як комплексної науки про дітей, оскільки у роботах вчених-педологів були уточнені її мета, завдання, принципи, зміст, методи досліджень. Завдяки ініціативі науковців були створені педологічні інститути, музеї, лабораторії, що ставили своїм завданням, як здійснення наукових досліджень дитинства, так і поширення відповідних знань. На початку ХХ ст. у Росії проводилися педологічні курси та з'їзди з педагогічної психології (1906 та 1909 роки) та експериментальної педагогіки (1910, 1913 і 1916 роки), на яких широко репрезентувалися ідеї педології. Окрім того, у їх роботі брали участь і представники українських губерній, що з одного боку, свідчить про зростання інтересу до педології, а з іншого – висвітлює шляхи розповсюдження її ідей не тільки у Петербурзі та Москві.

В Україні першим закладом, зміст діяльності якого мав педологічне спрямування, був Лікарсько-педагогічний інститут, створений І. Сікорським у Києві у 1904 р. Мета його діяльності полягала у дослідженні психологічних особливостей дітей, котрі мають вади розумового розвитку, у розробці спеціальних методик для навчально-виховної роботи з ними та їх впровадження у педагогічну практику.

Помітну роль у поширенні та практичній реалізації ідей педології в Україні відіграли Інститут дитячої психології й експериментальної педагогіки імені М. Якуніна (інша назва – Педологічний інститут) в Одесі та Харківський Педологічний музей (створені відповідно у 1914 та 1915 роках). Так, фахівці одеського Інституту дитячої психології й експериментальної педагогіки (С. Васнецов, Б. Воротинський, М. Тарасевич і С. Штейнгауз та інші) займалися дослідженням дітей, направлених до нього судом для неповнолітніх, виправним притулком, педагогами чи батьками, і надавали консультації для подальшої виховної роботи з цими дітьми. Харківський Педологічний музей мав такі основні завдання: дослідження дітей – учнів навчальних закладів різних типів та збирання матеріалів про особливості виховання українських і єврейських дітей.

На початку XX ст. (до 1917 р.) у Російській імперії педологія хоча й не набула статусу загально визнаної на державному рівні наукової дисципліни, але її основні положення не тільки проникли у діяльність навчально-виховних закладів, а й стали основою певного суспільно-педагогічного руху, мета якого полягала у реформуванні освітньо-виховної системи, на засадах педоцентризму, гуманізму та демократії. Саме ці ідеї, репрезентовані наукою про дитину, набули подальшого розвитку в Україні у 20-ті роки XX ст.

ІМІДЖ КЕРІВНИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК УСПІШНОГО РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ю. Г. Новгородська, канд. пед. наук

Динаміка розвитку суспільства вимагає від керівника навчального закладу не тільки знання економічних і політичних механізмів ринку та законів розгортання нових форм діяльності, але й здатності до самовдосконалення, створення власного іміджу, постійної роботи над собою для того, щоб управляти іншими і гідно представляти заклад. Професійно-педагогічний імідж керівника навчального закладу починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують як високий соціальний престиж і успішність функціонування національної системи освіти в цілому, так і конкретного навчального закладу, зокрема. Це, у свою чергу, викликає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до створення свого ефективного професійного іміджу.

В наукових публікаціях відзначається досить широкий спектр думок щодо поняття імідж.

- імідж – це надзвичайно яскраво емоційно забарвлений образ чогось або когось, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, йому притаманні значні регуляторні властивості (Л. Браун).
- імідж – це цілеспрямовано створюваний особливого роду образ-уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє суб'єкта додатковими цінностями і завдяки цьому сприяє більш емоційному його сприйняттю (О. Ковальова);
- імідж – це маніпулятивний, привабливий, легко трактований психічний образ, що виникає при адекватному сприйнятті чогось або когось, впливає на емоційну сферу людини і подекуди на її підсвідомість, а через них – на пояснювальні механізми свідомості і поведінки, вибір людини (В. Шепель, Е. Уткін).

Аналіз публікацій, в яких вивчається феномен іміджу керівника, дозволяє виділити такі його основні особливості:

Гнучкість, що передбачає зміну акцентів в структурі іміджу керівника у відповідності вимогам до його особистості ззовні, можливість адекватно поводитися у мінливому середовищі, зберігаючи при цьому індивідуальність.

Цілісність іміджу залежить від внутрішньої психологічної узгодженості його соціально-психологічних компонентів (емоційної спрямованості особистості, поведінкових реакцій, проявів характеру, наявних ділових якостей) та виявляється в узгодженні уявлень про цілі діяльності керівника, засоби вирішення управлінських завдань, вербальні та невербальні компоненти спілкування.

Залежність іміджу керівника від очікувань оточуючих. Сутність даної особливості передбачає, що керівник має поводитися у відповідності до таких очікувань, які відповідають рольовій позиції. Очікування підлеглих мають дві сторони: право очікувати від керівника поведінки, що відповідає рольовій позиції, й обов'язок поводитися відповідно їх очікуванням. Хоча очікування оточуючих не завжди усвідомлюються керівником, бо мають неформальних характер, але вони істотно впливають на його імідж.

Імідж керівника, як структурний компонент загального іміджу навчального закладу, виконує зовнішні і внутрішні функції. Серед *зовнішніх функцій* найважливішими виступають:

- представницька функція – передбачає, що імідж керівника навчального закладу впливає на загальний корпоративний імідж;
- комунікативна функція – включає комунікативну поведінку керівника, комунікативні явища і процеси його діяльності.

До структури *внутрішніх функцій* входять:

- номінативна функція;
- нормативна функція;
- мотиваційна функція;
- функція соціального впливу іміджу.

Отже, особливе значення у формуванні іміджу навчального закладу має імідж її першої особи – керівника. Саме через його імідж оточуючі оцінюють весь навчальний заклад та складають уявлення про нього в цілому. Позитивний ефект від індивідуального іміджу поширюється на уявлення про весь заклад і створює його імідж. Імідж навчального закладу певною мірою визначається тим, як керівник може його презентувати, як буде сприйнятий навчальний заклад громадськістю.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.– 20-ТІ РОКИ ХХ СТ.): ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ

О. С. Покусова, аспірант

У процесі дослідження з'ясовано, що одне з чільних місць у навчанні й вихованні підростаючого покоління посідає шкільна бібліотека. З метою цілісного розкриття означеної проблеми актуалізується потреба вивчення поняттєво-термінологічного апарату дослідження.

Встановлено: у науково-довідкових джерелах радянського періоду є досить різні тлумачення терміна «бібліотека». Так, у «Педагогічній енциклопедії» (1964) за редакцією А. Каїрова та Ф. Петрова трактується, що бібліотека – це книгосховище, зібрання книг та інших друкованих і рукописних творів, призначених для публічного чи приватного користування; просвітня установа, що здійснює збирання і зберігання друкованих творів, книги та видачу її читачам. У «Великій радянській енциклопедії» (1970) і «Українській радянській енциклопедії» (1977) зазначається, що бібліотека – культурно-просвітницький і науково-допоміжний заклад, який організовує публічне користування друкованими виданнями; збором, зберіганням, пропагандою і видачею читачам книг, а також займається інформаційно-бібліографічною роботою. Серед сучасних педагогічних довідкових українських видань вагоме місце посідає «Український педагогічний словник» (1997) С. Гончаренка, де автор розглядає «бібліотеку» як культурно-освітній і науково-інформаційний заклад, який збирає та зберігає друковані й рукописні матеріали, організовує громадське користування літературою та провадить довідково-бібліографічну роботу. Аналогічне трактування знаходимо і в «Енциклопедії історії України» (2003), «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2002) та «Енциклопедії Сучасної України» (2003). Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» (1995) розкриває поняття «бібліотека» як бібліотечно-бібліографічний, культурно-просвітницький і науково-допоміжний соціальний інститут, що забезпечує акумуляцію й загальнодоступність документально-інформаційних ресурсів (книг, документів та інших носіїв інформації), які містять і зберігають знання, набуті в процесі розвитку людства, сприяють піднесенню інтелектуального та культурного потенціалу суспільства.

З'ясовано, що в межах нашого дослідження необхідним є пояснення терміна «шкільна бібліотека». Так, у Положенні про бібліотеку загальноосвітнього навчального закладу (1999) визначено, що це обов'язковий структурний підрозділ, який здійснює бібліотечно-інформаційне, культурно-просвітницьке забезпечення навчально-виховного процесу як в урочний, так і в позаурочний час. У «Енциклопедії освіти» (2008) дещо вужче тлумачиться термін «бібліотека навчального закладу» – це структурний підрозділ усіх типів навчальних закладів України, інформаційна культурно-освітня установа, що має впорядковані фонди документів і надає їх у тимчасове використання учням, студентам, учителям, викладачам.

На основі аналізу поняттєво-термінологічного апарату дослідження пропонуємо авторське тлумачення поняття «шкільна бібліотека» – це структурний підрозділ загальноосвітнього навчального закладу, що сприяє ідейному, моральному, естетичному і трудовому вихованню учнів і відіграє важливу роль у формуванні національної свідомості дитини.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

Реєстраційний номер: 0112U001419. **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: О. І. Локшина, д-р пед.наук, с. н.с., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

виявлено, що якість освіти нарівні з добробутом та здоров'ям людини визнано світовою спільнотою пріоритетом ХХІ століття. Якість освіти трактується як інтегральна характеристика освіти, що є комплексним показником, який синтезує усі етапи навчання, розвитку і становлення особистості, умови і результати навчального процесу. З'ясовано, що забезпечення якості – це фактори, умови, ресурси, які у комплексі уможливають досягнення мети щодо якості. Досліджено механізми забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи (Німеччині, Норвегії, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, Франції, Фінляндії, Чехії) та США у порівняльному контексті. Визначено, що механізми забезпечення якості освіти у країнах Європи та США позиціонуються як сукупність правових та організаційних заходів, спрямованих на створення умов для досягнення освітнього рівня,

який відповідає офіційно встановленим нормативам, критеріям та стандартам, потребам споживачів. До таких заходів віднесено: політику у секторі освіти, спрямовану на підвищення рівня роботи навчальних закладів, яка охоплює систему заходів (правових, фінансових, матеріально-технічних, організаційних, методичних), що формують умови для розвитку навчальних закладів; офіційно затверджені/рекомендовані освітні стандарти, навчальні програми; система моніторингу результатів, що їх продукує освітня система, яка охоплює внутрішнє і зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів, атестацію навчальних закладів, контроль роботи педагогічних кадрів; використання сучасних технологій організації навчального процесу, методів оцінювання якості навчання на різних етапах освіти; інструменти нової культури менеджменту навчальними закладами та самоуправління з позиції досягнення якості (підвищення компетентності та відповідальності керівників, використання переваг інноваційного середовища для індивідуалізації навчання); що проблема забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США є предметом зацікавленості світової спільноти, зокрема китайських дослідників з точки зору розвитку китайської національної системи оцінювання якості навчальних досягнень та якості освіти в цілому. Виокремлено критерії ефективності системи загальної середньої освіти, схарактеризовані китайськими педагогами-компаративістами, серед яких: успішно сформовані в учня навички інтелектуальної праці, ініціативність і розвинуті творчі здібності, впевненість у собі та своїх силах, збережене фізичне і психічне здоров'я;

визначено, що реформи останніх років в країнах Європи та США орієнтовані на стандартизацію національної освіти задля підвищення її якості. З'ясовано, що освітні стандарти відображають складну діалектику унормованості, установленості та розвитку, вони мають як матеріалізовану, так і ідеальну компоненту. Остання виступає в якості цілі або мети освітнього процесу. Починаючи з 90-х років XX ст. тенденція стандартизації охопила держави ЄС як з децентралізованою, так і з централізованою системами освіти. В децентралізованих країнах запровадження освітніх стандартів позиціонувалось як інструмент підвищення якості освіти шляхом запровадження єдиного освітнього простору, на якому діяв освітній мінімум, що його мали отримати всі учні. Головною метою запровадження стандартів у країнах з централізованою системою освіти проголошувалося скорочення обсягу обов'язкового її змісту через виокремлення з нього необхідного для всіх учнів базису. Стандарт у цих країнах, передусім, розглядався з позиції адекватної відповіді на проблему накопичення людством величезного обсягу знань та перевантаження навчальних програм. У результаті для обох груп країн стандарт перетворився на інструмент, що надає можливість

віднаходити своєрідний баланс між потребою у підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів. З одного боку він розвантажував зміст освіти, забезпечуючи збереження психічного та фізичного здоров'я молоді, особистісну орієнтацію навчання, варіативність та свободу вибору, а з іншого – уможлилював достатній якісний рівень освіти, зберігаючи цілісність та наступність змісту на різних ступенях школи.

Порівняльний підхід забезпечив можливість порівнювати педагогічний феномен «механізм забезпечення якості освіти» на засадах спільності та відмінності. До спільностей віднесено запровадження стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів, інтенсифікацію країн щодо участі у міжнародних порівняльних дослідженнях PISA, TIMSS, PIRLS в умовах орієнтування освіти, коли ефективність функціонування освітніх систем визначається за результатами, що вона продукує. Це – досягнення учнів з найголовніших дисциплін, кількість учнів, які склали випускні іспити, відсоток другорічництва, рівень професійної підготовки вчителів (Німеччина, Норвегія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Франція, Чехія, США).

До відмінностей – соціальну зорієнтованість моделей забезпечення якості освіти в деяких країнах, яка передбачає збалансованість центрального й місцевого рівнів управління освітою, гнучкий підхід до стандартизації, що базується на творчій реалізації національного курикулуму на місцевому рівні; критичному підході до стандартизованих тестувань; відмовою від інспектування шкіл, відсутністю їх рейтингування та змагальності (Фінляндія).

До позитивів у царині забезпечення якості віднесено: високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, залученість навчального закладу до інноваційної діяльності, забезпеченість сучасними матеріально-технічними ресурсами, утвердження державно-громадського управління (Німеччина); міжгалузеву співпрацю та зацікавленість держави у підвищенні професійної кваліфікації вчителів, внутрішній муніципальній співпраці з атестації шкіл та всебічного оцінювання учнів (Норвегія).

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ТА РЕЗУЛЬТАТИ МІЖНАРОДНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ PISA 2012

О. І. Локишина, д-р пед. наук

Доведено, що міжнародні порівняльні дослідження (МПД) розглядаються світовою спільнотою як ефективний інструмент розуміння рівня якості національної системи освіти у порівнянні з іншими освітніми системами та визначення рейтингу освіти країни в світі. Не менш важливим є отримання інформації про успіхи, недоліки та розбіжності щодо учнівських досягнень всередині країни для розуміння причин існуючої нерівномірності. Позитивами МПД є те, що у процесі підготовки до них відбувається підготовка національних груп дослідників, розроблення моделі оцінки, адекватної національним особливостям, та отримується доступ до міжнародної мережі експертів у галузі освіти. Крім того, участь країни у МПД обов'язково передбачає створення національного центру/проекту для проведення дослідження.

З'ясовано, що в умовах трансформації систем освіти багатьох країн світу на компетентнісні засади особливої значущості набуває PISA (*міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності*), покликана визначати рівень володіння учнями, які здобули обов'язкову освіту у віці 15 років, знаннями та вміннями для повноцінного функціонування у суспільстві – йдеться не лише про те, що молодь знає, а й як отримані знання може застосовувати на практиці. PISA надає інформацію щодо учнівської успішності з читання, математичної та природничої грамотності та визначає фактори, що впливають на формування цих навичок у школі та в родині.

Серйозним етапом стало дослідження PISA 2012, яке фокусувалось передусім на математичній грамотності молоді (510 тис. молодих людей з 65 країн світу) та отриманні інформації щодо володіння нею навичками читання. Вперше вимірювалась фінансова грамотність школярів. Країнами, які продемонстрували найвищі бали, є Китай, Сінгапур, Гонконг, Корея, Японія, Швейцарія, Нідерланди, Естонія, Фінляндія, Канада, Польща.

До важливих уроків PISA 2012 відносять: математична грамотність є потужною передумовою успіхів у майбутньому та рівня доходів у дорослому житті; можливим для національних систем видається поєднання високого рівня досягнень школярів з рівним доступом до якісної освіти; мотивація учнів до навчання є обов'язковим елементом успіху; у багатьох країнах-учасницях національні уряди не повністю використовують можливості для залучення до навчання математики і природничих дисциплін дівчат та молоді з особливими потребами; важливим елементом успіху є індивідуальна робота вчителів з учнями та батьками.

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США

Н. М. Лавриченко, д-р пед. наук

У світовому освітньому просторі напрацьовано чимало ефективних механізмів покращення якості шкільної освіти, таких як модернізація та структурна оптимізація курикулуму, академічне тестування, шкільне лідерство, зовнішнє оцінювання, соціальне партнерство, диверсифікація джерел фінансування, зміцнення ресурсної бази, застосування ІКТ-технологій, створення освітніх мереж тощо.

Комплексне, вибіркове, ситуативне або системне застосування цих механізмів слугує реалізації управлінських стратегій, під якими розуміємо керівництво, засноване на вивірених прогнозах і очікуваних перспективах. До таких стратегій у країнах ЄС та США належать передусім децентралізація/дерегуляція, стандартизація, моніторинг якості освіти.

Так, децентралізація й дерегуляція – це управлінські стратегії, що створюють гарні можливості для перерозподілу й гармонізації владних повноважень і управлінських важелів між центральними, регіональними, локальними органами управління освітою. Очікуваним наслідком їх реалізації є активізація й розширення регіональних (штати, землі, муніципалітети тощо) і локальних (шкільні мережі, школи) ініціатив покращання якості шкільної освіти.

Децентралізація як стратегічний курс держав, що прагнуть мобільності й динамічності у нарощуванні потенціалу якості освітніх систем з необхідністю має доповнюватися централізовано доведеними вимогами, критеріями якості. Відтак оптимальною є ситуація, коли децентралізація «крокує в ногу» зі стандартизацією. Стандартизація, як освітня стратегія, спрямована на забезпечення цілісності освітнього простору на рівні національних держав, а також забезпечення їхньої конкурентоспроможності в світі.

Стандартизація шкільної освіти полегшує моніторинг її якості на всіх рівнях: шкільному (внутрішнє оцінювання), державному (зовнішнє оцінювання, міжнародному (програми типу TIMSS, PISA). Сучасний моніторинг якості шкільної освіти стосується передусім продуктивності, ефективності й економічної рентабельності на всіх її щаблях і рівнях. Продуктивність визначається з опертям на такі показники, як: ресурсне забезпечення, співвідношення між тими, хто успішно закінчив школу і тими, хто «виपाп» без диплома, людські ресурси, засоби й обладнання, урегульованість і узгодженість, культура школи.

Ефективність визначається відповідністю попиту й пропозиції, навчальними досягненнями, сформованістю в учнів комунікативних навичок і вміння вчитися. Економічні визначники якості стосуються передусім рентабельності, урізноманітнення джерел фіксування, достатності ресурсного забезпечення, раціонального розподілу фінансів.

СТАНДАРТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Г. С. Єгоров, канд. пед. наук

Доведено, що державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників щодо освіченості особи на даному освітньому рівні, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, структурований за ступеннями навчання, та вимоги й гарантії держави до громадян щодо її одержання. Стандарт визначає:

- структуру загальної середньої освіти за ступеннями навчання в середніх закладах освіти;
- базовий навчальний план загальноосвітньої школи;
- структуру змісту загальної середньої освіти в його інваріантній та варіантній частинах;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, яка входить до інваріантної частини;
- загальнообов'язкові результати навчання на різних освітніх рівнях (початкова, базова та повна загальна середня освіта);
- нормативи щодо навчального навантаження учня середнього загальноосвітнього закладу та щодо загальної кількості годин, які надаються навчальному закладу для забезпечення якості загальноосвітньої підготовки учня на різних освітніх рівнях тощо.

Об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг, рівень навчального навантаження учнів, державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Функцію стандартів освіти можна сформулювати так: вони у виразній і концентрованій формі відбивають те, що є завданням шкільної освіти; вони конкретизують завдання школи, які стосуються центральних елементів навчання, виконуючи орієнтовну функцію. Ця орієнтація важлива як для вчителів, так і для учнів, їх батьків і суспільства. Стандарти сприяють фіксації та оцінці результатів навчання і здійснюють у цій якості зворотний зв'язок.

В деяких країнах стандарти представлені навчальними програмами. У Франції навчальні програми і є фактично стандартами загальної середньої освіти.

У Франції існує окрема галузь педагогічної науки – *досимологія* – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів. *Досимологія* вивчає не лише особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання учнівської роботи, а також досліджує та виокремлює фактори, які впливають на оцінку.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Н. В. Шеверун, канд. пед. наук

Якість у сучасному світі поступово утверджується як головний критерій ефективності, а ширше – життєздатності не лише освітніх, але й соціальних систем. Відтак, управління якістю набуває особливої значущості. Дослідження особливостей управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині уможливило виокремлення наступних рівнів: управління на рівні федерації, управління на рівні земель, внутрішньошкільне управління.

Згідно Конституції, землі, що мають «загальну компетенцію» в галузі освіти, обмежуються в цьому праві з боку Федерації, у веденні якої знаходяться Федеральне міністерство культури, Федерально-земельна комісія з планування освіти і сприяння дослідницької діяльності, Наукова рада.

На рівні земель здійснюється, головним чином, законодавча влада і парламентський контроль за визначенням цілей навчання і навчального матеріалу; підготовкою педагогічних кадрів; врегулюванням питань професійної освіти в педагогічних ВНЗ; службовою оцінкою (атестацією) та заохоченням учителів. Землі відповідають за усе внутрішнє адміністративне управління, апарат якого несе відповідальність за виконання більшості федеральних законів і постанов.

До основних обов'язків внутрішньошкільного управління відносять забезпечення умов для виконання навчально-виховних завдань школи; підвищення професійного рівня учителів; зміцнення співпраці учителів, учнів і батьків; контроль за прийомом у школу та випуском учнів; управління діяльністю ради школи; проведення вчительських конференцій; планування і проведення експериментальної роботи; підготовка і включення в нормальний ритм роботи молодих учителів і студентів практикантів.

Формою демократичного об'єднання школярів, створеного для захисту їх інтересів, для активізації їх участі в житті навчального закладу, і залучення до демократичних форм взаємовідносин учнів між собою, з учителями і батьками, є учнівське представництво як колективний орган внутрішньошкільного управління, який виступає важливою складовою у забезпеченні якості освіти.

Таким чином, проведене дослідження дає можливість констатувати, що сучасна організація управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відображає існуючі традиції децентралізованої системи управління, що склалася в галузі освіти. Водночас, ієрархічний принцип управління поступився місцем принципу взаємодії з суб'єктами і об'єктами шкільного управління. Обмеження центрального управління шляхом запровадження форм колегіального керівництва відбулося, передусім, завдяки розширенню прав учителів, а також учнів і батьків, підвищенню престижу органів спільного рішення шкільних проблем і комісій.

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ЄВРОПІ У КИТАЙСЬКИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

О. М. Шпарик, канд. пед. наук

Сьогодні прагнення до якісної освіти стало одним з основних національних пріоритетів Китаю, адже якісна конкурентоспроможна освіта – це запорука соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави, зміцнення її міжнародного авторитету. Тому в останні роки освіта Китаю перебуває у пошуках нових шляхів оновлення, а для їхнього обґрунтування важливим є вивчення зарубіжного досвіду, його осмислення для ефективної розбудови китайської освіти.

Сучасні наукові розвідки китайських педагогів-компаративістів характеризуються сплеском оціночних та моніторингових досліджень систем оцінювання якості освіти європейських країн, де технології педагогічних вимірів пройшли практичну еволюційну апробацію. А основною метою дослідницької діяльності є виявлення позитивних організаційних та змістовних елементів функціонування європейських національних систем оцінки якості освіти, які можна застосувати при формуванні китайської національної системи оцінки якості освіти. Досвід зарубіжних країн свідчить про те, що такі системи дозволяють оперативно впливати на реальну освітню ситуацію й приймати ефективні рішення, які сприяють підвищенню якості освіти.

Доведено, що у своїх дослідженнях китайські науковці значну увагу приділяють теоретико-методологічним основам оцінювання, концептуальним підходам до виміру якості освіти в європейських країнах. Здійснений аналіз зарубіжної педагогічної практики надав можливість китайським педагогам вивчити міжнародний досвід функціонування оціночних систем у різних країнах та сформулювати основні тенденції, характерні для світової освітньої ситуації в галузі оцінювання якості освіти (створення незалежних або частково незалежних від навчальних закладів і органів управління системою освіти структур для оцінки якості освіти; прагнення до централізації процесів управління та оціночних процедур; поєднання зовнішньої оцінки незалежними органами або комісіями та внутрішньої оцінки навчального закладу для встановлення об'єктивної картини його функціонування; впровадження інноваційних методів довгострокового прогнозу і супроводження результатів оціночних процесів розгорнутою трактовкою, яка дозволяє обирати оптимальний варіант корекції освітньої політики з підвищення якості освіти; відкритий доступ до оцінювання якості освіти для представників громадських інститутів тощо).

Зроблено висновок, що особливо важливим для КНР китайські вчені вважають такі інновації у європейському досвіді, як сучасні тестові технології, сучасні методи управління якістю освіти та оцінювання ефективності внутрішнього менеджменту навчальних закладів, організацію та управління системою оцінювання, форми представлення результатів контролю та оцінювання.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ КУРИКУЛУМУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

І. В. Борисенко

Доведено, що курикулум як документ нового типу в освітньому просторі покликаний не лише формулювати цілі, структурувати зміст навчання, визначати рівні навчальних досягнень учнів, а й охоплювати опис нових взаємин між вчителем і учнем та вимоги до навчального середовища.

Американський вчений Г. Жиру (Henry A. Giroux) розподіляє теоретиків курикулуму на традиціоналістів (Ф. Боббіт, Р. Тайлер, Р. Пітерс, П. Хьорст, А. Росс), концептуальних емпіристів (Х. Таба, Дж. Швєб, Дж. Бринер, Б. Блум, Д. Лотон) та реконцептуалістів (М. Янг, М. Епл, У. Пінар, Г. Жиру). Основою теорії традиціоналістів є положення про те, що зміст освіти повинен складати культурну спадщину домінуючого класу. Концептуальні емпіристи базують свою теорію на фактах дослідницької методології, які мали підтвердження у галузі фізичних та природничих наук. Представники теорії реконцептуалістів інтерпретують і пояснюють вплив соціальних, політичних та економічних факторів на структуру, процес і ефективність процесу навчання.

Курикулум початкової школи як соціальний продукт також відзеркалює вимоги з боку суспільства. Д. Лотон, наприклад, пропонує курикулум початкової школи на основі моделі британського вченого П. Єштона (1975), в основу якої покладено досягнення 3 ключових цілей. А саме, формування: знань, навичок та якостей, досягнення яких сприяє, розвитку дитини, що охоплює 6 основних напрямів: інтелектуальний, фізичний, естетичний, духовний/релігійний, емоційний/особистісний, соціальний/моральний.

З метою визначення особливостей курикулуму початкової школи, Д. Лотон пропонує враховувати такі елементи: природа знань, відносна цінність знань та їх доцільність.

Британський вчений А. Бліт виокремлює 3 типи курикулуму початкової освіти: підготовчий, елементарний та розвивальний.

Ідею розвивального курикулуму початкової освіти продовжили дидакти Г. Бленкін та А. Келлі. На думку вчених, початковий процес розглядається як сукупність розвивальних процесів, які повинні розроблятися і стимулюватися у процесі впровадження курикулуму.

Доведено, що у наш час курикулум як одна з прогресивних педагогічних реалій широко використовується на практиці. В освітній системі Британії курикулум як концептуальний документ охоплює освітні стандарти, необхідний мінімум та вимоги, які суспільство пред'являє до підготовки дітей, а, також питання технології оцінювання. Фактично, кожна з цих задач знаходить своє відображення у курикулумі як ключовий елемент. Взаємозв'язок, взаємодоповнення як логічне продовження цих компонентів є необхідною умовою побудови освітнього курикулуму.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ДОКУМЕНТАХ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

В. О. Бутова

Однією з особливостей розвитку освіти у багатьох розвинутих країнах світу є підвищена увага до питань якості та ефективності освіти. Освіта стає стратегічною галуззю, що забезпечує національну безпеку.

Міжнародна практика освітніх реформ у другій половині XX ст. свідчить, що акцент у реформуванні було перенесено зі змін у структурі на покращення якості освіти. Доведено, що у 1972 році у доповіді Міжнародної комісії з питань розвитку освіти ЮНЕСКО «Навчання майбутнього: світ освіти сьогодні і завтра» з'явилася одна з перших згадок про якість в освіті як основна мета соціальних змін, що виражається в усуненні нерівності та встановленні справедливої демократії.

Дві міжнародні конференції під егідою Організації Об'єднаних Націй 1990 р. та 2000 р. з проблем освіти в своїх деклараціях зосередили увагу саме на якості освіти як ключовій умові досягнення мети загальної початкової освіти у світі. Наступним кроком у вирішенні проблеми якості освіти була доповідь міжнародної комісії ЮНЕСКО з питань освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» в 1996 році.

Важливість високої якості освіти була наполегливо підтверджена ЮНЕСКО і на паризькому засіданні міністрів за круглим столом з питань якості освіти в 2003 році. Наступного 2004 року ЮНЕСКО підтвердила важливість доступу до якісної освіти як невід'ємного права кожної людини.

Доповідь ЮНЕСКО за результатами моніторингу «Освіта для всіх: імператива якості» в 2005 році зазначає, що будь-яка дискусія про цілі освіти обов'язково включатиме і проблеми якості в її моральному та політичному аспекті, які часто є імпліцитними або проігнорованими.

З'ясовано, що у більшості міжнародних законів з прав людини в питаннях освіти наголошується лише на доступі до освіти, тоді як Конвенція з прав дитини наголошує на важливості питання якості освіти, говорячи про розвиток особистості дитини. В Міжнародній конвенції з громадянських та політичних прав йдеться про відповідальність урядів країн за забезпечення всім дітям доступу до освіти прийнятної якості.

Загальнонаукове визначення якості освіти було оприлюднено в документах ЮНІСЕФ у контексті її розгляду як сукупності а) соціальних норм і вимог до особистості, б) освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, в) системи освіти, з допомогою якої людина набуває певних знань та навичок.

Зроблено висновок, що увага до проблеми якості освіти з боку міжнародної громадськості свідчить про її надзвичайну важливість та про загальний консенсус щодо потреби забезпечити доступ до якісної освіти усіх без виключення дітей шкільного віку.

МОДЕЛІ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Н. В. Нікольська

Доведено, що у педагогічних джерелах досить часто поряд вживають терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», традиційно розглядаючи освіту як процес. Ми вважаємо за необхідне розмежувати ці два поняття: Білінгвальна освіта (bilingual education) це програма, яка використовує дві програми для вивчення змісту предметів, які включають в себе культури, від яких ці дві мови походять. Білінгвальне (двомовне) (bilingual instruction) навчання є засобом здобуття освіти з використанням двох мов як засобів навчання, в процесі якого відбувається формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. Використовувані для цього мови є: одна – рідною для учня (mother tongue), а друга – може бути другою рідною, якщо учень є представником природної (побутової) двомовності; або чужою мовою (нерідною, іноземною).

Н. Хорнбергер (N. Hornberger), відома дослідниця у галузі білінгвального навчання дає таку типологію білінгвальному навчанню, розділяє його на *моделі двомовного навчання* та *типи програм для двомовного навчання*. До моделей відносить: цілі мовного планування, ідеологічні орієнтації між лінгвістичними та культурними відмінностями у суспільстві. Типи програм для двомовного навчання вона характеризує як такі, що мають специфічний контекст та структурні характеристики. Моделі мають абстрактні категорії та розглядають більш ширше, і допомагають нам зрозуміти на загальному рівні програми двомовного навчання. Отже, Н. Хорнбергер пропонує нам наступну структуру трьох основних моделей білінгвального навчання. *Перехідна модель* об'єднує в собі всі ті програми білінгвального навчання, які мають за мету перехід до мови більшості дітям мовної меншини, асимілюватися у загальному культурному потоці та стати членом суспільства (Англія). *Підтримуюча модель* містить в собі всі ті моделі білінгвального навчання, які підтримують учнів мови меншості, щоб зберегти їх рідну мову, укріпити їх культурну ідентичність та підтвердити їх громадські права у суспільстві. Ця модель є адитивною та сильною двомовною моделлю її застосовують в Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії. *Збагачуюча модель* підтримує всі програми білінгвального навчання, які стимулюють розвиток мов меншин на індивідуальному та колективному рівнях, плюралізм у школі та в общині, інтегрує національну спільноту, що базується на автономії культурних груп (Північна Ірландія).

Мови можуть мати у суспільстві різний статус: як то державна, офіційна, іноземна, або мова національної меншини чи регіональна мова. Оскільки у процесі білінгвального навчання нерідну або іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, то у результаті учні досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетентності. Як правило, таке навчання не потребує штучного заохочення, оскільки сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки ознайомленню із особливостями іншомовної культури, формуванню у них толерантного ставлення до поглядів, культурних особливостей представників іншої культури, пов'язаних із національною специфікою.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У НОРВЕГІЇ

О. С. Оржеховська

Проведене дослідження надало можливість схарактеризувати особливості системи підготовки вчителів у Норвегії та розкрити напрями її розвитку. Майбутні вчителі в Норвегії отримують педагогічну освіту в університетах за чотирирічною програмою підготовки. З 2010 р. за новою програмою студентам дозволяється вибирати або підготовку на вчителювання в 1-7-х, або 5-10 класах; крім того, виділяється більша кількість годин на педагогічну практику; здійснюється поглиблена підготовка з математики та природничих дисциплін.

Формат, за яким у Норвегії не готують вчителів з окремих предметів, а лише фахівців, які викладають з 1 по 7-й, або з 5 по 10-й класи, не може забезпечити збалансований підхід до побудови курикулуму – попередній (до 2006 р.) національний курикулум мав гуманітарний нахил і, як наслідок, країна демонструвала незадовільні результати знань учнів з математики під час як міжнародних порівняльних досліджень, так і перевірок на місцевому рівні.

Для виправлення ситуації, що склалася, норвезький уряд в рамках національної програми підвищення рівня професійної підготовки, або як її називають «Навички (компетенції) для якості» з початку нового навчального 2014/2015 року збільшить кількість вчителів, охоплених програмою на 750 осіб, що буде становити 2600 фахівців. Головною метою програми є розвиток навичок вчителів в галузі математичних та природничих наук шляхом надання спеціальних грантів 450 викладачам для подальшого удосконалення педагогічної майстерності. Університети та коледжі, які займаються підвищенням кваліфікації вчителів, будуть надавати безперервну підготовку кадрам для шкіл за державний рахунок. Постійне підвищення рівня кваліфікації вчителів є пріоритетною галуззю інвестування в освіті Норвегії.

Крім університетської освіти, існують інші програми підготовки, навчання за якими кваліфікує учасників до роботи в школі, а саме «Практична-педагогічна-освіта» PPU (practical-pedagogical education). ППО розрахована на один рік для студентів, які отримали ступінь бакалавра та мріють отримати професію вчителя. ППО передбачає вивчення предметів, або професійне навчання (практика та професійна теорія) і спрямована на викладання у старшій та молодшій середній школі. Разом з цим, існує можливість обрати чотирирічний або п'ятирічний план інтегрованої підготовки до професії учителя, де вивчається педагогіка, дидактика окремих предметів, проходиться практика.

Досвід Норвегії з питань підготовки та підвищення рівня кваліфікації вчителів доводить, що найважливішим і ключовим елементом у процесі трансляції якісних знань учням в школі є вчитель, тому необхідно дбати на всіх рівнях держави про постійне удосконалення підготовки працівників освіти, а вчителям прагнути професійного розвитку.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ФІНЛЯНДІЇ

Л.Л. Волинець

Доведено, що відмова Фінляндії від такого принципу транснаціональної освітньої політики, як принцип високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього стандартизованого тестування, уможливила запровадження так званого помірною використання оцінювання навчальних досягнень учнів. Це пов'язано з тим, що метою національного оцінювання є розвиток та ефективне управління, а не адміністративний контроль. Тому, оцінювання учнів використовується насамперед як інструмент діагностики для визначення проблем і потреб учнів для досягнення ними успіху. Єдиним стандартизованим оцінюванням на національному рівні є випускний екзаме́н наприкінці загальноосвітньої школи перед вступом до ВНЗ. До цього жодних зовнішніх національних тестів чи іспитів у Фінляндії не проводиться.

Головна мета оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи Фінляндії полягає в тому, щоб спрямовувати і заохочувати їх до роздумів та розвивати здатність до самоосвіти, самооцінювання, самопізнання, усвідомлення необхідності постійного навчання, формувати до нього позитивне ставлення.

Акцентовано, що високий професіоналізм та рівень етичної відповідальності учителів, уможлиблюють надання процесу оцінювання безпечного, позитивного характеру, коли оцінка перестає бути інструментом змагання, порівняння, примусу. За такого підходу до оцінювання, стрес і тривога страх конкуренції, неуспіху зводяться в класі до мінімуму. Пріоритет віддається не академічному оцінюванню, а систематичній турботі про емоційне благополуччя, безпеку й комфортність середовища, в якому навчаються діти, особливо в початковій школі.

Учням не виставляють жодних оцінок до 9-тироків. В період 9-11 років їх вперше оцінюють, але не у формі балів. Оцінки в балах запроваджуються лише на 6-ому році навчання. Одним із видів здійснення зворотного зв'язку є описи досягнень учнів, які вони отримують в кінці кожного навчального року. Крім того, учням можуть бути надані один чи кілька проміжних описів. В описах можуть поєднуватись як вербальні, так і цифрові оцінки. В них вчитель може показати прогрес учня і процесу навчання з того чи іншого предмета. Батьки дитини отримують інформацію про її успіхи двічі на рік.

Зроблено висновок, що мала кількість тестів, помірне оцінювання високопрофесійними вчителями дає учням можливість навчатися в своєму індивідуальному темпі і стилі. Внаслідок втілення такої концепції оцінювання, фінські учні мають більший рівень відповідальності за свої навчальні досягнення і демонструють високі показники на міжнародному рівні.

ПІДГОТОВКА КАДРІВ ДЛЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

М. М. Тищенко

Доведено, що у галузі профорієнтації єдиною офіційно визнаною кваліфікацією у Великій Британії є диплом профорієнтатора, який видається після проходження річної програми з відривом від виробництва особам, що закінчили університет або еквівалентний курс та мають значний практичний досвід роботи. В країні нараховується більше десяти центрів, що здійснюють таку підготовку.

Шкільні профорієнтатори та вчителі за професією мають різну підготовку. Деякі отримують підготовку початкового характеру, фактично, ознайомлювальну, на недовготривалих курсах, а деякі отримують кваліфікацію після проходження повного курсу і отримують диплом профорієнтатора.

В університетах Британії та інших навчальних закладах підготовка профконсультанта може тривати від кількох днів до року та більше. Як правило, вона доповнюється регулярним підвищенням кваліфікації, фокусуючись на особливостях контингенту, з яким доводиться працювати. Так, для спеціаліста-профорієнтатора в центрах працевлаштування, характерний акцент в їх підготовці робиться на методах пошуку роботи та працевлаштування.

Визначено, що професійна компетентність спеціалістів, що виконують різні ролі (профорієнтація в школі, університеті, агенціях з найму тощо) значним чином відображається і на структурі їх підготовки.

Профорієнтаційна спеціалізація, якщо вона йде як додаток до основної професії (для вчителя), пояснює у ряді випадків свою недовготривалість – від декількох днів до декількох тижнів в школах, а в ряді випадків – підготовка по місцю роботи або закінчення спеціальних курсів.

До програми профпідготовки спеціалістів-профорієнтаторів зазвичай входить: загальна теорія, загальні основи психології, соціології, економіки, характеристика системи освіти; теорія профорієнтації, психологія консультування, теоретичні концепції вибору професії; тактика профорієнтаційної роботи, навички проведення інтерв'ю, аналіз робочого місця, методика проведення індивідуальних та групових консультацій, методи обробки експериментальних даних; особистісний розвиток, групова динаміка; практичні заняття – інтерв'ю під наглядом наставника, процедури з найму в агенціях працевлаштування, проведення рольових ігор, тренінгів, робота с документами тощо.

Зроблено висновок, що ефективна підготовка повинна спонукати слухачів до напрацювання навичок професійного саморозвитку, втримуючи рівновагу між теоретичними та практичними частинами навчання.

ДО ПИТАННЯ ПРО МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

А. П. Джуріло

Останні десятиліття якість шкільної освіти є пріоритетним напрямом освітньої політики Європейського Союзу, а Велика Британія демонструє вагомі досягнення у цій царині, що доводить важливість компаративного вивчення успіхів цієї країни. Проблема та здобуткам освіти Великої Британії присвячено праці багатьох учених, серед яких: А. Барбарига, О. Джуринський, Н. Лавриченко, В. Лапчинська, О. Локшина, О. Огієнко, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Дослідження особливостей забезпечення якості шкільної освіти уможливило констатувати, що якість є домінантою освітньої політики країни, починаючи 50-их років ХХ століття. Було прийнято низку законів і стратегічних документів, що якісно змінили систему шкільної освіти у напрямі підвищення її якості: «Про освіту» (1944 р.), «Акт Бейкера» (1988 р.), Біла книга «Вибір та різноманіття: новий план для шкіл» (1992 р.), Біла книга «Школи, що досягають успіху» (2001 р.), Програма «Кожна дитина є важливою», «План розвитку дітей: Побудуємо яскраве майбутнє» (2007 р.) та «Стратегічний план роботи на 2011-2015 рр.».

Доведено, що прийняття цих важливих документів заклало базис для ефективного функціонування механізмів забезпечення високої якості, до яких відносно: національні освітні стандарти (National Curriculum, навчальні програми та визначені рівні навчальних досягнень учнів з різних предметів), стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів (національні тести з предметів «ядра» – англійської мови, математики та природничих дисциплін), оцінювання роботи вчителів та діяльності шкіл (створення системи перевірки результатів навчання, результати яких вважаються головними критеріями якості роботи школи), гласність та всезагальне громадське обговорення рейтингів навчальних закладів.

Виявлено, що задля підвищення рівня освітніх послуг було розподілено відповідальність за виконання робіт. Контроль за розробленням змісту шкільної освіти було покладено на Державного секретаря освіти і науки, місцеві органи мають відповідати за впровадження нового змісту освіти. Водночас адміністрації шкіл змогли самостійно визначати спосіб викладання предметів Національного навчального плану, а Ради опікунів мають право затверджувати навчальні програми та плани.

Зазначені механізми функціонують на фоні основних принципів британської освіти – ефективності та справедливості, забезпечуючи Великій Британії провідне місце на ринку надання освітніх послуг серед інших країн світу. Шкільна освіта у Великій Британії, розвиваючись під впливом складного конгломерату економічних, соціальних та політичних чинників, характеризується оптимальним поєднанням централізованого та децентралізованого управління, відкритістю, свободою та відповідальністю, варіативністю, демократичністю, а також співпрацею між батьківськими комітетами та шкільними управліннями.

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ЯКОСТІ

О. О. Максименко

Актуальність навчання іноземних мов з урахуванням перспектив професійної діяльності у вищій школі України зростає в умовах поступової інтеграції у світовий простір. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов здійснюється відповідно до державних стандартів вищої освіти, галузевих стандартів вищої освіти та стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів.

Аналіз практики організації професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у вищій школі на сучасному етапі свідчить про наявність курсів: як складової програм на здобуття ступенів бакалавра та магістра; як вагової складової програм на здобуття подвійної кваліфікації бакалавра (поєднання мов з галузевою освітою); як додаткових освітніх послуг, що надаються студентам за бажанням.

Кількість мов для навчання у галузевих напрямках, як правило, одна, досягаючи двох у міжнародних напрямках та подвійних кваліфікаціях. Перелік іноземних мов, запропонованих для вивчення, обмежений широкоживаними європейськими мовами (англійська, французька, німецька, іспанська), лише подекуди збагачуючись за рахунок інших мов (польська, італійська, грецька, японська та інші). Навантаження, що припадає на вивчення мов, становить 2-4 години на тиждень і більше у міжнародних напрямках та подвійних кваліфікаціях протягом вивчення (2-4 роки). Рівень знань іноземних мов для ступеня бакалавра визначається B2, для подвійних кваліфікацій бакалаврів, магістрів досягає C1 (за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти).

Програми з іноземних мов вищої школи є здебільшого професійно-спрямованими і охоплюють професійний компонент, поєднують професійний і загальний компоненти. У них передбачено опанування граматики, лексики за фахом, а також формування і розвиток мовленнєвих умінь у повному переліку чи комбіновано, а саме: аудіювання, усного мовлення, читання та письма у контексті галузі спеціалізації. Програми включають відведення часу на практичну аудиторну та самостійну роботу, консультації. Навчальна література представлена вітчизняними і зарубіжними виданнями. Види контролю, охоплюють діагностичний, поточний, підсумковий. Поступово поширюється впровадження самооцінювання з використанням дескрипторів, мовних портфелів та інших альтернативних форм. Проте ще недостатньо уваги приділено розвитку загальних та іншомовних комунікативних компетентностей, а програми в більшості спрямовані на граматичний і лексичний аспекти галузей спеціалізації, виходячи з можливостей забезпечення. Таким чином доведено, що професійно-орієнтоване навчання іноземних мов реалізується у вищій школі України, проте вимагає розвитку і осучаснення.

НАПРЯМ: ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Реєстраційний номер: 0113U003131. Роки виконання: 2013–2015 рр.

Науковий керівник: В. П. Волинський, канд. пед. наук, с. н. с., доцент, завідувач лабораторії шкільного обладнання

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

з'ясовано специфічні особливості аудіовізуальних електронних засобів як автономних складових комплексу мультимедійних засобів навчання, педагогічні можливості яких визначаються подачею інформації (навчального матеріалу) аудитивним (звуковим), візуальним (наочним), аудіовізуальним (комплексним) способом для унаочнення і пояснення явищ і процесів, що не можуть бути здійснені за допомогою інших засобів навчання (інформаційно-пізнавальна функція), ефективністю управління навчальною діяльністю учнів під час сприймання, усвідомлення і засвоєння навчального матеріалу, можливістю програмування навчальної діяльності учнів;

визначено дидактичну роль і призначення аудіовізуальних електронних засобів;

встановлено основні вимоги до створення та використання аудіовізуальних електронних засобів: відповідність санітарно-гігієнічним нормам, динаміці розвитку розумової працездатності учнів, запобігання (попередження) негативного впливу їх на здоров'я учнів; регламентування вимог до мікроклімату і відеоекології навчального приміщення, де використовуються аудіовізуальні електронні засоби; вибір оптимальних методів, способів, форм подачі і пояснення навчального матеріалу за допомогою аудіовізуальних електронних засобів; нормування навчального навантаження відповідно до пізнавальних можливостей учнів;

сформульовано на основі аналізу та урахування закономірностей навчального процесу в загальноосвітній школі дидактичні засади застосування аудіовізуальних електронних засобів: спрямованість на формування та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, формування умінь науково-дослідницької діяльності, включення у змістові ознаки навчального

матеріалу (інформації) у формі протиріч; оптимізація динаміки рівня розумової працездатності учнів у процесі навчання; фундаменталізація знань; визначення практичної значимості знань; єдність діалектичного взаємозв'язку у процесі навчання наочно – чуттєвої і семантичної інформації, інтелектуально–понятійного і емоціонального аспектів навчання; контроль навчальної діяльності; суспільно–виробнича і практична значущість навчальної діяльності; комплексний характер формування в учнів системи знань.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

В. П. Волинський, канд. пед. наук

Технологія застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання є ефективною, якщо вони використовуються у комплексі із традиційними засобами навчання на всіх етапах проведення заняття (уроку). Під час: постановки навчальних завдань; мотивації діяльності учнів та актуалізації знань, необхідних для виконання поставлених завдань; подачі і пояснення навчального матеріалу; повторення, узагальнення, систематизації знань та їх застосування у практичній діяльності; контролю навчальних досягнень учнів, призначені допомоги учням у вирішенні завдань навчання; розширення та поглиблення знань учнів із науково обґрунтованим визначенням інформаційних функцій, ролі, призначення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у виконанні вищенаведених завдань.

У процесі застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання: використовуються проблемні методи організації навчальної діяльності учнів; вчитель, залишається основним керівником і організатором процесу навчання, зокрема, діяльності учнів; урахується динаміка рівня розумової працездатності учнів на протязі уроку, робочого дня, тижня; у предметному кабінеті створене необхідне навчальне середовище для наукової організації праці учнів і вчителя; аудіовізуальні електронні засоби навчання застосовуються систематично під час проведення різних типів (видів) занять для розширення та поглиблення знань, розвитку пізнавальних можливостей учнів формування компетентісних умінь і навичок застосування знань у практичній діяльності, інтенсифікації та раціоналізації процесу навчання.

Проведені системні експериментально-емпіричні дослідження підтверджують науково обґрунтованість і практичну значимість визначених умов до технології застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, які потрібно використовувати для виконання програмових завдань навчання, його інтенсифікації та раціоналізації, підвищення рівня навчальних досягнень, інформаційної культури учнів, із використанням комп'ютерної техніки.

ПРО КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ЗА- СТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

І. І. Доброскок, д-р пед. наук

Визначення концептуальних засад побудови технології застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання раціонально і науково обґрунтовано слід здійснювати на основі аналізу: змістових ознак завдань освіти та навчання, способів її отримання; педагогічних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання; психолого-педагогічних закономірностей функціонування процесу навчання, зокрема формування знань, умінь та навичок їх використання; динаміки рівня розумової працездатності учнів.

При цьому основною гіпотезою (ідеєю) визначення дидактичних засад застосування аудіовізуальних електронних засобів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах є гіпотетичне положення (висновок, думка) про те, що вони будуть ефективними і практично значимими, якщо передбачають використання їх як автономних мультимедійних засобів навчання, з інформаційними функціями і призначенням для комплексного виконання таких завдань: унаочнення і пояснення навчального матеріалу про явища і процеси, що вивчаються; встановлення відповідності (тотожності) між технологією подачі і пояснення навчального матеріалу пізнавальним можливостям учнів та динамікою рівня їх розумової працездатності; створення сприятливих психолого-педагогічних умов мотивації процесу навчання; використання ергономічно доцільних способів, методів організації навчальної діяльності вчителя і учнів; створення сприятливих умов для інтенсифікації процесів навчання, зокрема, узагальнення, систематизації, повторення знань; оптимізації керівництва навчальною

діяльністю учнів; запровадження інтерактивних інформаційних технологій; інтенсифікації та раціоналізації навчання; активізації мотиваційної сфери діяльності учнів; створення сприятливих передумов для формування умінь і навичок, зокрема компетентнісних, для використання знань у практичній діяльності; застосування у комплексі із традиційними засобами, для виконання завдань освіти, навчання і досягнення визначеної мети. Водночас, формування дидактичних засад застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах слід здійснювати на основі аналізу та урахування особливостей розвитку пізнавальних можливостей учнів та перспективних напрямків, шляхів удосконалення технології їх використання.

АУДІОВІЗУАЛЬНІ ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ І РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ НАВЧАННЯ

О. В. Черноус, канд. пед. наук

Підвищення ефективності реалізації принципу наочності у процесі навчання можливе за використання аудіовізуальних електронних засобів, як автономних мультимедійних засобів навчання, які мають практично необмежені можливості включення у їх інформаційне поле розширених обсягів наочного навчального матеріалу для: показу і пояснення конкретних чи опосередкованих чуттєво-наочних образів об'єктів, явищ та процесів, взаємозв'язків між ними, які безпосередньо не можна показати у школі або їх показ пов'язаний з великими труднощами. До такого навчального матеріалу слід віднести інформацію про: предмети, явища чи процеси та взаємозв'язки між ними, безпосередня демонстрація яких потребує застосування складних приладів і установок; предмети і об'єкти, які є унікальними історичними документами і зберігаються у музеях та архівах; явища і процеси, які відбуваються у місцях, недоступних для безпосереднього спостереження за ними; досліди і експерименти, будову механізмів та приладів, демонстрація яких пов'язана з використанням об'єктів і предметів малих розмірів, а експеримент проводиться у горизонтальній площині і для учнів на останніх партах класу створюються несприятливі умови для спостереження за ним; технологічні процеси окремих заводів, електростанцій і т. ін., принцип роботи яких пов'язаний з навчальним матеріалом, а екскурсію на них здійснити неможливо.

Інформацію про процеси, які недоступні для безпосереднього сприймання за допомогою органів чуття, а саме: явища та процеси, які відбуваються з великою швидкістю, або надто повільних процесів, помітна зміна яких можлива протягом тривалого часу спостереження за ними; макропроцеси, які можна спостерігати при використанні складних оптичних приладів; явища і процеси, що спостерігаються у тих ділянках спектру електромагнітних хвиль, які безпосередньо не сприймаються людиною.

Інформацію про принципово невидимі об'єкти, явища та процеси (елементарні частинки, електричні, магнітні та електромагнітні поля) або про будову та принцип дії складних систем, об'єктів, приладів, установок.

Інформація про предмети і об'єкти, які є унікальними історичними документами, фактами нашої наукової і культурної спадщини і зберігаються у музеях, архівах, наукових установах тощо.

Інформацію про історичні події, життя і творчість видатних письменників, поетів, художників, народних героїв тощо.

Інформацію про життя у колгоспах, селах, містах, про красу природи, про мистецтва, військово-патріотичне виховання молоді.

ЕРГОНОМІЧНІ ВИМОГИ ДО ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

І. В. Дідковський

Подача навчальної інформації за допомогою, застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, як показує практика навчання, супроводжується: збільшенням навчального навантаження; активізацією роботи слухових та зорових аналізаторів учнів; суттєвими змінами параметрів мікроклімату приміщення (класу). Тому їх використання потрібно здійснювати за створення ергономічно раціональних умов функціонування процесу навчання і вирішення поставлених завдань. Практичну реалізацію вищенаведеного, загалом можна здійснити за виконання педагогічних, гігієнічних, технічних вимог до створення і використання сприятливого «навчального середовища» у приміщенні, зокрема, класі-лабораторії, де проводяться заняття. Які ці вимоги?

До першої групи, слід віднести: встановлення раціонального співвідношення між силою звуку і відстанню користувача до екранного зображення, його розмірів, чіткості; оптимізацію динаміки зміни параметрів мікроклімату навчального приміщення; забезпечення раціонального розміщення у класі-лабораторії комп'ютерної, відеопроєкційної техніки, іншого навчального обладнання.

До другої групи, слід віднести створення сприятливих умов для підготовки вчителя до застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. Це створення і організація роботи шкільної відеотеки, яка має власні предметні систематизовані фонди аудіовізуальних електронних засобів навчання, із необхідними методичними рекомендаціями щодо їх застосування, розширені анотовані описи змістових ознак інформаційного поля аудіовізуальних електронних засобів навчання, методичні рекомендації, щодо їх застосування.

До третьої групи, слід віднести регламентування: обсягів швидкості подачі та пояснення навчального матеріалу за допомогою аудіовізуальних електронних засобів та тривалості їх демонстрування на одному занятті, відповідно до пізнавальних можливостей учнів; впливу факторів динаміки рівня розумової працездатності учнів за використання аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання протягом уроку, робочого дня, тижня.

ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

О. С. Красовський

Педагогічні можливості аудіовізуальних електронних засобів навчання, це комплексне і багатогранне поняття, яке визначається на основі урахування: змістових ознак аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання та їх класифікації за способами, методами подачі і пояснення навчального матеріалу; інформаційних функцій, дидактичної ролі і призначення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у виконанні програмових завдань навчання; динаміки рівня розумової працездатності учнів за застосування аудіовізуальних електронних засобів навчання, на протязі уроку, робочого дня, тижня.

При цьому інформаційні функції визначаються можливостями: подачі інформації (навчального матеріалу) аудитивним (звуковим), візуальним (наочним), аудіовізуальним (комплексним) способами для унаочнення та пояснення явищ і процесів, що з рівнозначним педагогічним ефектом не можна здійснити за допомогою інших засобів навчання – інформаційно-пізнавальна функція; керівництва навчальною діяльністю учнів, зокрема у контексті сприймання, усвідомлення і засвоєння навчального матеріалу, програмування навчальної діяльності учнів – інформаційно-керівна функція.

Дидактична роль і призначення визначаються залежно від об'єктивних і суб'єктивних факторів, які повинен ураховувати вчитель. До об'єктивних слід віднести: можливості інформаційних функцій аудіовізуальних електронних засобів навчання; змістові ознаки навчального матеріалу; способи і методи його подачі та пояснення за допомогою аудіовізуальних електронних засобів навчання; завдання уроку (заняття). До суб'єктивних – рівні пізнавальних можливостей учнів. Зокрема, умінь і навичок: сприймати, усвідомлювати та засвоювати інформацію, надану за допомогою аудіовізуальних електронних засобів навчання; узагальнювати та систематизувати знання; здійснювати аналіз і синтез змістових ознак навчального матеріалу; застосування знань у практичній діяльності для вирішення поставлених завдань. Водночас, визначення педагогічних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання слід здійснювати і за урахування принципу «не нашкодь» здоров'ю учнів, зокрема, динаміки рівня розумової працездатності учнів, для запобігання (попередження) негативного впливу їх на здоров'я учнів, у контексті встановлення відповідності навчального навантаження пізнавальним можливостям учнів.

АУДІОВІЗУАЛЬНІ ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ ЯК АВТОНОМНІ МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ І ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ТА РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Л. П. Ткачова

Аудіовізуальні електронні засоби навчання, містять комплекс зафіксованої у пам'яті комп'ютера і на диску інформації про явища і процеси, що вивчаються, з можливістю її трансформації та відтворення текстовим, звуковим, графічним, анімаційним, візуальним, аудіовізуальним способами у динаміці або статично, за допомогою використання комп'ютерної техніки,

відео програвачів. При цьому аудіовізуальні електронні засоби, як автономні мультимедійні засоби навчання, можуть бути важливими інформаційними елементами електронних підручників, які сьогодні масово використовуються для підвищення ефективності навчання, зокрема, для інтенсифікації та раціоналізації процесу проведення уроків. Зокрема, під час: подачі і пояснення нового навчального матеріалу; формування умінь і навичок застосування здобутих знань у практичній діяльності; повторення, узагальнення, систематизації знань; перевірки (контролю) якості знань, умінь та навичок їх застосування (навчальних досягнень) учнів.

Раціональним є застосування аудіовізуальних електронних засобів для інтенсифікації та раціоналізації процесів: перевірки якості засвоєння учнями раніше вивченого навчального матеріалу; ознайомлення учнів із змістом запитань, завдань, задач, на які потрібно дати відповіді, вирішити, розв'язати; подання ілюстрацій (малюнки, схеми, зміст задач, вправ) до відповідей, пояснень учнів; формування теми уроку, мети, цілей, завдань, які потрібно вирішити, досягти. Призначення аудіовізуальних електронних засобів навчання – унаочнення (словесне, текстове) та пояснення їх змістових ознак; ознайомлення учнів із планом подачі та пояснення навчального матеріалу, актуалізації знань необхідних для його якісного сприймання, усвідомлення та засвоєння, мотивація навчальної діяльності учнів. Призначення аудіовізуальних електронних засобів навчання – текстове, словесне унаочнення навчального матеріалу повторення знань; подачі і пояснення навчального матеріалу, формулювання запитань, на які потрібно дати відповіді. Призначення аудіовізуальних електронних засобів навчання – унаочнення та пояснення явищ і процесів, що вивчаються, змістових ознак запитань, керівництво і організація навчальної діяльності учнів; узагальнення і систематизація знань, формування умінь і навичок їх використання під час вирішення поставлених завдань. Призначення аудіовізуальних електронних засобів навчання – текстове, словесне унаочнення узагальнених висновків, змістових ознак завдань, вправ, запитань для закріплення здобутих знань; формулювання домашнього завдання. Призначення аудіовізуальних електронних засобів навчання – текстове, словесне унаочнення змісту домашнього завдання, надання рекомендацій, пояснень щодо його виконання.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

М. О. Топузов

Технологія є логічно, технічно, економічно обумовленим порядком (процесом) виконання певних операцій, дій тощо з об'єктами дослідження. Коли визначають змістові ознаки спеціальних технологій, додають слова типу: педагогічні, санітарно-гігієнічні, фізіологічні, психологічні, фізичні і т.ін. Отже, технології характеризуються ознаками і перебігом процесів, притаманних для певних видів наук, зокрема, навчання. Утім, у всіх випадках технологія як процес передбачає використання певних засобів (приладів, пристроїв, інструментів, машин, механізмів, методів, прийомів, способів, засобів навчання, зокрема аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання). Водночас, слід зазначити, що змістові ознаки поняття «технологія» не можна обмежувати суто практичними завданнями і результатами. Воно ширше за своїми змістовими та операційно-діяльнісними ознаками і може характеризуватися як наука, до завдань якої входить виявлення закономірностей перебігу певних процесів з метою їх дослідження, перетворення і раціонального використання у практичній, науково-практичній, педагогічній діяльності.

У педагогічному процесі можуть використовуватися різні за призначенням педагогічні технології, наприклад, технологія застосування технічних засобів навчання, аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання; технології підготовки та проведення заняття, аналізу змістових ознак інформаційних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання; технології використання комп'ютерної техніки і т.ін.

Отже, педагогічна технологія – поняття, змістові ознаки якого визначають і науково обґрунтовують практично значущу послідовність раціонального застосування визначених методів, прийомів, способів, засобів, дій тощо для здобуття прогнозованих позитивних результатів. Водночас поява терміна «новітні педагогічні технології навчання» визначає застосування у педагогічному процесі новітніх засобів навчання, зокрема, аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання з використанням комп'ютерної техніки, електронних приладів тощо. Саме тому педагогічну технологію можна вважати науково-дослідною роботою й у контексті визначення дидактичних засад застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання.

НАПРЯМ: ЯКІСТЬ ОСВІТИ. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТЬОГО ОКРУГУ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Реєстраційний номер: 0112U000277. Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: В. В. Мелешко, канд.пед.наук, с.н.с., доцент, завідувач лабораторії сільської школи

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

виявлено: тенденції створення освітніх округів та закономірності їх функціонування у різних областях України; принципи оновлення шкільної мережі сільських адміністративних районах, зорієнтованих на розвиток особистості та підвищення якості освіти; регіональні чинники, що впливають на структуру та сукупність компонентів моделі освітнього округу;

обґрунтовано: організаційні засади функціонування освітнього округу з урахуванням регіональної специфіки; зміст та форми управління освітнім округом, що функціонують у сільських адміністративних районах; структуру профільного навчання в умовах освітнього округу; зміст дидактичного модуля моделі освітнього округу; дидактичні умови добору та конструювання змісту курсів за вибором у системі профільного навчання фізики в освітньому окрузі; педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів основної школи у середовищі освітнього округу; форми організації самостійної роботи молодших школярів над текстом в умовах освітнього округу;

визначено: критерії перевірки ефективності розроблених експериментальних методик;

здійснено: діагностику навченості розв'язувати прикладні задачі з фізики за ступенями і типами шкіл, рівнями засвоєння навчального матеріалу, відповідністю прикладних знань, умінь і навичок загальним вимогам Державного стандарту фізичної освіти; добір завдань для самостійної роботи учнів 3 класу; ознайомлення громадськості, працівників шкіл з перспективами розвитку освіти у сільській місцевості, процесом модернізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів;

розроблено: прогностичну модель освітнього округу; методичний супровід функціонування освітнього округу (проект цільової програми функціонування та розвитку освітнього округу, орієнтовне положення про школу-ресурсний центр); структурно-функціональну субмодель управління освітнім округом як складову моделі освітнього округу, що функціонує у сільській місцевості; змістове наповнення варіативного компоненту (навчальні програми курсів за вибором на різних ступенях навчання), що реалізується суб'єктами освітнього округу; структуру і зміст курсів за вибором у системі профільного навчання фізики в освітньому окрузі; програму та зміст курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики»; методику реалізації курсів за вибором з фізики в умовах освітнього округу; методику впровадження профільного навчання в опорній (старшій) школі освітнього округу; програму курсу за вибором «Читаємо. Розуміємо. Творимо» для самостійної роботи учнів 2–4 класів; систему вправ і завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом, методичні рекомендації щодо її застосування, що реалізується шляхом взаємодії відповідних суб'єктів освітнього округу; модель взаємодії початкової школи із суб'єктами освітнього округу; експериментально **перевірено** ефективність розроблених методик у сільських загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

В. В. Мелешко, канд. пед. наук

У процесі проектування моделі освітнього округу важливими, на наш погляд, є управлінські аспекти: мотиваційний, організаційний, технологічний, ресурсний, методичний. Зокрема, *мотиваційний* – стимулює готовність суб'єктів освітнього округу виступати активними учасниками розроблення програми (стратегії) функціонування та розвитку нового освітнього об'єднання, що спонукає до прийняття конструктивних рішень та підвищення відповідальності кожного за їх реалізацію.

У ході діяльності суб'єктів освітнього округу актуалізуються процеси впровадження інноваційних проектів, нових технологій навчання та виховання, що гармонійно пов'язані з підвищенням якості освіти та рівня доступності у сільській місцевості.

Організаційний аспект в проектуванні моделі освітнього округу ґрунтується на положеннях нормативного характеру. Зasadничим у цьому контексті

служує Положення про освітній округ, Методичні рекомендації щодо складення регіональних планів створення освітніх округів та модернізації мережі професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі шкіл-інтернатів (розпорядження КМУ від 5.09. 2012 р. №675-р), Положення про дистанційне навчання (наказ МОН від 25.04.2013 №466, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 30.04.2013 №703/23235) та ін.

Технологічний аспект пов'язаний з підготовкою управлінців місцевого рівня, керівників освітніх округів (голів рад ОО), навчальних закладів, об'єднань до оволодіння управлінськими технологіями моделювання спрямованими на досягнення поставленої мети.

Ресурсний аспект передбачає забезпечення необхідного кадрового потенціалу, що обслуговує освітній округ, оновлення стану інформаційних, комунікативних систем, матеріально-технічного забезпечення та ін.

Наші дослідження доводять, що науково обґрунтована модель освітнього округу, як нова розгалужена інфраструктура освітнього простору сільського регіону, розширює можливості та доступ до освітніх ресурсів учням малочисельних шкіл, підвищує якість освітніх послуг, поліпшує умови для реалізації програм допрофільної підготовки, профільного навчання старшокласників за напрямками, актуальними для подальшого вибору та самореалізації випускників у сучасному соціальному середовищі.

Методичний аспект тісно пов'язаний з діяльністю опорної школи, що відіграє особливу роль у структурі освітнього округу. Такі заклади надають потужну методичну допомогу малочисельним школам, що на договірних засадах входить до цього об'єднання. На базі опорних шкіл реалізуються програми профільного навчання, міжшкільних факультативів, курсів за вибором, додаткової освіти тощо. Такі заклади можуть виконувати функції ресурсного центру, де зосереджено масив нових методичних напрацювань, методичні кейси, портфоліо вчителя-предметника та ін.. На базі опорних закладів систематично проводяться відкриті уроки з використанням інноваційних технологій, організовуються майстер-класи з впровадження інновацій у педагогічну практику.

Процес гармонійної взаємодії зазначених аспектів, як складових функціонування освітнього округу, їх взаємозв'язку, вибудовують методологію моделі освітнього округу як нової структури регіональної системи освіти, що орієнтована на підвищення якості освіти, на інтеграцію у широку систему глобальних і локальних соціально-економічних відносин, позитивно впливають на збереження і розвиток регіональної освітньої системи у сільській місцевості. Створення нових взаємостосунків між суб'єктами освітнього округу вимагає розроблення нових підходів до управління цим структурним підрозділом у районній мережі закладів загальної середньої освіти.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

Л. М. Шевчук, канд. пед. наук

Організація самостійної роботи молодших школярів над текстом в умовах освітнього округу здійснюється на засадах особистісно зорієнтованого підходу, з використанням різних форм організації навчання та навчальної діяльності учнів.

Зокрема, це проведення у загальноосвітніх навчальних закладах – суб'єктах освітнього округу, – уроків з реалізації програми курсу за вибором для учнів 2-4 класів «Читаємо. Розуміємо. Творимо» (авт. Шевчук Л. М.), яка отримала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

Відповідно до програми, побудовано систему завдань, що передбачають формування умінь, орієнтованих на свідоме сприймання учнями самостійно прочитаного незнайомого тексту, виокремлення нової для читача інформації, висловлення власної оцінки з приводу прочитаного, виконання творчих завдань, що передбачають конструювання слів, речень, тексту, створення власних текстів за аналогією.

Формування перелічених умінь відбувається паралельно з розвитком логічного мислення та мовлення учнів, їх творчих здібностей, здійсненням позитивного виховного впливу на особистість кожного школяра.

В умовах освітнього округу використовуються різні форми спільної роботи з бібліотеками, що передбачають періодичне проведення заходів (уроків-дискусій, уроків-діалогів, рольових ігор та ін...). Практикується використання інтерактивних форм навчання, зокрема, змагань між учнями шкіл округу у швидкості і якості виконання завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом.

Урізноманітнення форм навчальної діяльності учнів у класах з малою чисельністю учнів, у сільських загальноосвітніх закладах створює оптимальні умови для епізодичної фронтальної роботи школярів, паралельного використання парної, групової роботи над текстом та індивідуальної самостійної роботи учнів з високим рівнем навчальних досягнень, під керівництвом учителя – з низьким рівнем навчальних досягнень. Перехід від фронтальної до індивідуальної самостійної роботи учнів відбувається поступово, в залежності від ступеня та уміння використовувати запропонований алгоритм виконання конкретного завдання.

Ефективною формою організації самостійної роботи молодших школярів в умовах освітнього округу слугує дистанційне навчання, що використовується

вчителем опорної школи із залученням учнів кількох навчальних закладів. При цьому вчитель, використовуючи інтернет-мережу, надсилає завдання школярам (які виконують їх в електронній формі або у роздрукованому вигляді) та періодично здійснює перевірку результатів роботи через мережу- Інтернет, або під час планових занять з учнями у позаурочний час. Водночас, підкреслимо, що така форма роботи потребує активної участі батьків, їхньої посильної допомоги та контролю за ходом реалізації навчальної програми

На даному етапі здійснюється апробація описаних вище форм та змісту організації самостійної роботи молодших школярів над текстом в умовах освітнього округу у сільських навчальних закладах Обухівського і Києво-Святошинського району Київської області, що сприятиме їх вдосконаленню та доповненню.

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У СЕРЕДОВИЩІ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

А. В. Лопухівська, канд. пед. наук

Формування комунікативної компетентності учнів сільської школи характеризується особливостями, зумовленими специфікою навчально-виховного процесу, з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Слід зазначити, що розвиток комунікативної компетентності – складний процес, який відбувається в контексті всієї життєдіяльності. На етапі формувального експерименту обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів у середовищі освітнього округу, що сприятиме подальшій соціалізації учнів у сучасному суспільстві, серед яких:

- створення системи знань про культуру спілкування;
- розвиток комунікативних умінь учнів у позаурочній діяльності;
- використання оптимальних форм і способів взаємодії учнів основної школи у середовищі освітнього округу.

Сутність обґрунтованих педагогічних умов полягає в тому, що суб'єкти комунікативного процесу переходять від виявлення власних інтересів і потреб у життєдіяльності до вироблення в собі суб'єктивно ціннісних і соціально значущих мотивів, вчинків, поведінки, діяльності. Водночас, сутність експериментальної роботи полягає в реалізації запропонованого комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів сільської школи у середовищі освітнього округу.

Під час проведення констатувального експерименту ми дійшли висновку, що нагальність проблеми культури спілкування не викликає сумнівів. Слід зауважити, що формування культури спілкування не відбувається автоматично, засобами засвоєння інформації. Необхідні цілеспрямовані дії, які б спонукали учнів користуватися набутими знаннями, як засобом орієнтації у дійсності. Враховуючи це, необхідно звертати увагу на розвиток у школярів емоційного ставлення до морально-етичних принципів, на основі яких будуються їхні взаємини з іншими людьми, розвивається відповідне сприйняття подій, вчинків, явищ. Водночас, розвиток комунікативних умінь учнів передбачає вироблення тактики спілкування, уміння слухати партнера, вступати в контакти, використовувати засоби мовленнєвого етикету.

Завдяки середовищу освітнього округу відбувається розширення та збагачення соціального досвіду учнів в процесі спілкування, в різновіковій групі не тільки з однолітками, а й зі старшими та молодшими дітьми та жителями села. Водночас у сільському освітньому окрузі необхідно передбачити та спланувати співпрацю всіх навчальних закладів, зміст якої позитивно впливав би на розвиток комунікативних якостей сільських школярів, спонукав би до досягнення спільної мети. Важливе місце в роботі навчальних закладів займає проведення спільних виховних заходів: свят, концертів, екскурсій, конкурсів, спільних проєктів та ін. Адже розширення середовища спілкування розглядається як розгалуження освітнього простору дитини, що досить важливо для сільської школи. Саме комунікативна компетентність забезпечує постійну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу сільської школи, спрямовану на успішну соціалізацію дитини у сучасному соціумі.

КЛАСИФІКАЦІЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ З ФІЗИКИ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ

Ю. С. Мельник, канд. пед. наук

Курси за вибором з фізики – це курси профільного характеру, в яких поглиблюються розширюються межі основного предмета, розвивається та доповнюється його зміст. Вони поділяються на предметно-орієнтовані, що дають змогу реалізувати власні пізнавальні інтереси в галузі фізики та формувати практичні уміння й способи діяльності; міжпредметні, завдання яких полягає у створенні умов для формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку професійних інтересів; мотиваційні – спонукають учнів до навчання, сприяють внутрішньо-профільній спеціалізації. Орієнтовна класифікація курсів за вибором з фізики подана у таблиці.

Таблиця

Додаткова спрямованість змісту фізичної освіти	Назва курсу
ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНІ КУРСИ	
Фундаменталізація змісту навчального знання	
Історично-культурна	«Фізика в особистостях і формулах», «Чим фізика допомогла цивілізації?», «Хто? Де? Коли? Навіщо? (історія технічних відкриттів)»
Економічна	«Фізичні парадокси», «Фізика і техніка», «Універсальний метод розв'язування фізичних задач»
Гуманітарна	«Дивовижна фізика», «Фізика й людина», «Захоплююча фізика»
Екологічна	«Диво у фізичному світі», «Закони збереження у природі», «Таємниці природи розкриває фізика»
Технічна	«Як стати винахідником?», «Чи можливий вічний двигун?», «Будемо жити на Марсі (техніка освоєно планети)», «Навколоземне місто: міф чи реальність?», «Метафізика – це цікаво», «Хвильова оптика – прогнози на майбутнє», «Голографічний обмін інформацією»
Природнича (хімія, біологія, медицина)	«Біофізика у запитаннях і відповідях», «Молекулярна фізика живої клітини», «Моделювання фізичних явищ»
Природничі методи вивчення природи	
Емпіричні методи дослідження	«Цікаві досліди з фізики», «Довчні запитання», «Фізичні фокуси», «Міцний горішок», «Організація фізичного експерименту»
Теоретичні методи дослідження	«Чи може фізика передбачати?», «Що було із Всесвітом, коли нічого не було?», «Фізика та астрономія», «Майстр фізичних задач», «Таємниці механіки»
Науково-технічні методи дослідження: винахід, раціоналізація	«Фізика в побуті», «Вирішення екологічних проблем цивілізації», «Нанотехнології слугують людству», «Кристалографія і науково-технічний прогрес», «Ергономіка техніки», «Дивовижна механіка»
Способи роботи з джерелами знань	«Золотий переріз в акустиці», «Сучасні відкриття у фізиці», «Як стати Нобелівським лауреатом у галузі фізики?», «Фізичне кіно», «Майстр – золоті руки», «Програмне забезпечення уроків фізики», «Розв'язування фізичних задач з використанням комп'ютера», «Моделювання фізичних явищ і процесів за допомогою комп'ютера»

Додаткова спря- мованість змісту фізичної освіти	Назва курсу
МІЖПРЕДМЕТНІ КУРСИ	
Синтез змісту навчального знання	
Історично-куль- турна	«Цінності й імперативи професійного зростання», «Істо- рія застосування правила «золотого перерізу»», «Внесок фізики в культуру людства»
Економічна	«Машинобудівне виробництво», «Оброблення матеріа- лів», «Економіка й закони збереження»
Гуманітарна	«Цінності і смисл професійного зростання», «Фізика й цивілізація», «Фізика та астрономія в літературі», «Фізи- ка і фантастика»
Екологічна	«Екологічно чисте виробництво: міф чи реальність?», «Фізика захищає природу», «Всесвіт – наш дім», «Зелена хвиля», «Довкілля»
Технічна	«Медицина й техніка», «Як виміряти радість?»
Природнича	«Де корисні полімери?», «Жива електрика»
Способи застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності	
Емпіричні методи дослідження	«Автомобіль – фізична лабораторія», «Електротехнології служать людуству», «Способи моніторингу навколиш- нього середовища», «Фізика, хімія та біологія в експери- ментах», «Фізика й медицина»
Теоретичні методи дослідження	«Біофізика людини», «Фантастична фізика», «Розв’язу- вання задач міжпредметного характеру», «Цікава астро- фізика», «Математика й астрономія», «Пропедевтичні олімпіадні задачі: від змісту до розв’язку»
Науково-технічні методи дослідження	«Як побудувати автомобіль?», «Розв’язування дослід- ницьких задач»
Способи роботи з джерелами знань	«Програмування експериментальних даних», «Універ- сальний науковий метод пізнання», «Навіщо приладам сертифікат»

Дотримуючись дидактичних, виховних і розвивальних цілей навчання, а та-
кож мети профільної підготовки старшокласників, визначимо такі вимоги до
змісту прикладних курсів за вибором з фізики: наявність пізнавальної інфор-
мації про сучасне виробництво; відображення реальної виробничої ситуації;
відповідність теоріям, законам і закономірностям фізики як науки тощо.

З ДОСВІДУ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ КРЕМЕНЧУЧЧИНИ

А. П. Самодрин, д-р пед. наук

Освіта сьогодні прагне відповідати терміну Аристотеля *«атере»* – сила, яка розвивається і вдосконалюється до такого рівня, який стає характерною рисою людини... Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (далі – КІДУ), отримавши згоду Міністерства освіти і науки України з упровадження Науково-навчального комплексу (далі – ННК) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» в практику Кременчуччини (наказ МОНМС України №1193 від 14.10.2011 р.), прагне функціонувати як ланка неперервної освіти «школа – ВНЗ – соціальний інститут». Тож, сьогодні на Кременчуччині силами наукової думки відбувається створення *реальних* освітніх та наукових цінностей, що відповідатимуть викликам часу та забезпечуватимуть соціально-економічну систему регіону проєктивно-продуктивними кроками розвитку.

Реальне охоплення кластером ННК на поточний момент становить: ВНЗ I-III рівнів акредитації – 1, ВНЗ 1-2 рівнів акредитації – 3, ЗОШ – 20. ННК відкритий для нових його членів. Його географія охоплює освітні заклади і установи Кременчука, Комсомольська, Кременчуцького, Глобинського, Козельщинського районів Полтавської області; Світловодська, Світловодського і Онуфріївського районів Кіровоградської області.

Упровадження ННК передбачає комплексний експеримент за участю наукової клініки – Лабораторії КІДУ «Економіка освіти регіону» – та наукового потенціалу України, згідно з договорами про співпрацю.

Нині завершується початковий етап (2011-2013 рр.) – утворення робочої структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів в рамках ННК, системи управління та наукового супроводу; встановлення сфери інноваційного розвитку ННК (точки росту, центри росту).

На черзі – етап «становлення I» (2013-2015 рр.) – становлення функції робочої структури ННК: концептуалізація розвитку ланок структури ННК, встановлення основного і допоміжних процесів та сфери управління для окремих ланок та вироблення регуляторної політики; встановлення сфери інноваційного розвитку для учасників ННК, теоретична розробка моделей, критеріїв, умов функціонування, здійснення локальних експериментів, впровадження новацій.

Поетапне впровадження в практику Кременчуцького регіону новаторського і досить самобутнього освітнього округу «Науково-навчальний комплекс багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» передбачає комплексний експеримент тривалістю 25 років і надалі.

РОЗВИТОК НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Л. М. Попович, аспірант

Як показало дослідження, особливостями науково – методичної роботи з учителями української мови малочисельної школи сільської місцевості є: делегування окремих функцій щодо організації проблемних питань науково-методичної роботи одному з учителів (керівникові методичного об'єднання, творчої групи); участь у методичній роботі опорної школи, зведення до самоосвіти організації методичної роботи з педагогічними працівниками та ін.

Аналіз вивчення стану внутрішкільної науково-методичної роботи сільських шкіл демонструє такі невикористані можливості під час її організації:

- потреба удосконалення системи науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, яка враховувала б рівень професійної компетентності педагогічних працівників, методичний супровід методистами районного методичного кабінету, наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти;

- зміст методичної роботи не повною мірою впливає на розвиток творчого потенціалу сільського вчителя;

- створення відповідних умов для участі педагогічних працівників у шкільних, окружних та районних методичних структурах;

- недостатній вплив методичної роботи на вивчення; впровадження у практичну діяльність інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду;

- потреба в удосконаленні системи психолого-педагогічних знань педагогічних працівників;

- недостатнє забезпечення науково-методичною літературою, підручниками, періодичною літературою, комп'ютерною технікою вчителя ;

- підвищення кваліфікації педагогічних працівників на курсах в інститутах післядипломної освіти, використання дистанційної освіти.

На нашу думку, це вимагає специфічної підготовки вчителя. Відповідної кваліфікації набувають у процесі практичної діяльності та під час науково-методичної роботи, що організовується як на базі загальноосвітніх навчальних закладів, так і на рівні округу, району. У цьому процесі здійснюється підвищення професійної компетентності педагогічних працівників шляхом використання інноваційних форм науково-методичної роботи: методичні оперативки, теоретичні семінари, творчі групи щодо збору матеріалів для вивчення інноваційного досвіду, підготовка методичних рекомендацій.

Отже, триває пошук шляхів підвищення науково-методичної компетентності вчителя, так як вона є основоположною при формуванні професіоналізму педагогічних працівників. З цією метою розробляємо програму розвитку науково – методичної компетентності вчителя української мови школи сільської місцевості.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Реєстраційний номер: 0112U000311. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: Л. М. Калініна, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

визначено й обґрунтовано загальні закономірності управління загально-освітніми навчальними закладами на державно-громадських засадах: модернізація управління сферою освіти шляхом демократизації, децентралізації, розвитку суспільно-громадських засад в управлінні ЗНЗ; циклічність логічної послідовності функцій управління; єдність централістських і децентралістських тенденцій та факторів в управлінні ЗНЗ; відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу; залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності; збалансованість стратегічного і регулятивно-оперативного менеджменту; ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління; прямо пропорційна залежність якості управління від організаційно-оперативної єдності між прямим і зворотним зв'язками; наявність руйнівних деструктивних, дестабілізуючих факторів і процесів та необхідність постійних важелів їх попередження та протидії їм; залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому;

синергетичну теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем – теорію БМ-систем, розроблено модель організаційного механізму державно-громадського управління освітнім округом сільської місцевості, концептуальні засади організаційного механізму управління освітнім округом сільської місцевості, визначено склад механізму та структуру системи основної ділової документації освітнього округу, відповідно до діючої в країні нормативно-правової бази в освітній галузі, введено поняття «територіальний освітній округ», запропоновано класифікацію територіальних освітніх округів та організаційно-нормативне забезпечення їх функціонування;

провідні тенденції, що притаманні функціонуванню ЗНЗ в сучасних умовах: невідповідність бюджетного фінансування ЗНЗ вимогам суспільства до якості навчання і виховання; орієнтація на самофінансування; «старіння» педагогічних кадрів; зниження реальної демократії керівників ЗНЗ в управлінні,

прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації у поєднанні з дотриманням державних стандартів освіти; розвиток конкурентності ЗНЗ різних типів та форм власності на основі покращення освітніх послуг і розширення двосторонніх контактів навчальних закладів різних країн; впровадження і поширення комп'ютерних технологій й освітніх інновацій в управлінні ЗНЗ і навчально-виховний процес та їх недостатня методична забезпеченість; необмежений та педагогічно неконтрольований доступ учнів до джерел інформації та її не завжди позитивний вплив на інтелект та моральні якості особистості; погіршення здоров'я дітей та юнацтва; відчуження учнів від продуктивної фізичної праці та ін.

Обґрунтовано концепцію формування й реалізації організаційних механізмів управління функціонуванням (діяльністю) загальноосвітнього навчального закладу, що включає методологічний, теоретичний і технологічний концепти, які сприяють реалізації концептуальних ідей, загальнонаукової методології й конкретно наукової методології управління (онтологія, гносеологія та логіка управління), інтеграційного, системно-кібернетичного, структурно-функціонального, інформаційного, полісуб'єктного, синергетичного наукових підходів у взаємозв'язку та взаємодії з іншими концептами феномену управління;

сутність принципів інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, реалізація яких на практиці сприятиме ефективній дії інформаційного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ: принцип інформаційної безпеки в управлінні ЗНЗ, регулювання інформаційних відносин, законності та правової пріоритетності інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, єдності цілей, оптимізації інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, функціональної структуризації, використання інформаційних технологій в управлінні ЗНЗ, достатності інформаційного забезпечення управління ЗНЗ і технологій та шляхів їх реалізації у практиці функціонування організаційних механізмів управління діяльністю ЗНЗ;

модель механізму управління діяльністю ЗНЗ на основі визначеної двоконтурної структури та принципу його дії шляхом розкриття генезису механізму прогресивного саморозвитку матерії та соціуму, внутрішніх механізмів самоорганізації й механізмів активності матерії, положень теорії відображення, діалектичних категорій симетрії й асиметрії, розвитку; модель системи інформаційного забезпечення комплексного організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом і сутність концептуально-цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, процесуально-технологічного її компонентів, зміст субмодель джерел інформації органів державної і виконавчої влади, місцевого та регіонального самоврядування;

розроблено теоретико-прикладну модель організаційних механізмів впровадження Державного стандарту загальної середньої освіти (ДСЗСО), яка включає теоретичний блок (філософські напрями (гуманізм, прагматизм, природовідповідність), які адаптовані до специфіки теми дослідження; наукові підходи (системний, діалектичний, синергетичний, компетентнісний, інформаційний) та їх змістове наповнення з урахуванням особливостей кожного із них і теми дослідження; концепцію як систему поглядів на сутність поняття «організаційний механізм упровадження ДСЗСО», що інтегрує методичні та технологічні складові його реалізації) і прикладний блок (а) організаційні механізми методи, способи, засоби, форми, інструменти, стимули та важелі впливу на процес провадження ДСЗСО, аргументована їх доцільність науково-практична значущість; б) організаційно-педагогічні умови впровадження ДСЗСО (навчально-методичні, матеріально-технічні); в) критерії та технології оцінювання стану підготовки до управління впровадженням ДСЗСО у діяльність ЗНЗ); структурно-змістову субмодель теоретико-прикладних засад управління Державного стандарту загальної середньої освіти;

зміст моделі реалізації інвестиційних механізмів в управлінні розвитком ЗНЗ та її компоненти: теоретико-методичний та технологію реалізації інвестиційного проекту/програми, прикладна модель правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін і технологія реалізації правових засад організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ; розроблено фінансовий інструментарій, методику визначення нормативних витрат на надання державних послуг і нормативних витрат на утримання майна державних освітніх установ, методику фінансово-економічного обґрунтування освітніх проєктів/програм; уточнено форми реалізації інвестиційних механізмів: фінансова, інноваційна, інтелектуальна, інформаційна;

класифікацію механізмів управління ЗНЗ, педагогічно доцільні організаційні механізми реалізації змісту освіти у межах реалізації ДСЗС за ознакою сфери впливу та форм управління, параметри оцінки організаційних механізмів реалізації принципів навчання, суб'єктів управління та на її основі спроектовано структуру комплексного організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ.

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯМ ЗАКЛАДУ

Л. М. Калініна, д-р пед. наук

На теоретико-моделювальному етапі НДР з теми «Теорія і технології організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів» обґрунтовано концепцію формування й реалізації організаційних механізмів управління функціонуванням (діяльністю) загальноосвітнього навчального закладу, що включає методологічний, теоретичний і технологічний концепти, які сприяють реалізації концептуальних ідей, загальнонаукової методології й конкретно наукової методології управління (онтологія, гносеологія та логіка управління), інтеграційного, системно-кібернетичного, структурно-функціонального, інформаційного, полісуб'єктного, синергетичного наукових підходів у взаємозв'язку та взаємодії з іншими концептами феномену управління.

Методологічний концепт формування й реалізації організаційних механізмів управління функціонуванням (діяльністю) загальноосвітнього навчального закладу включає фундаментальні філософські ідеї, які базувалися на поняттях матерії не лише на абстрактно загальному рівні її розвитку від «простого до складного», а й з розкриттям внутрішніх механізмів самоорганізації, механізмів активності й саморозвитку матерії, положень теорії відображення, відхилення, симетрії та асиметрії процесів, передусім філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності; положення філософії інформаційної цивілізації «...про зв'язок центральної категорії діалектики з поняттями інформації, організації, управління» та інші положення.

Систематизовано та обґрунтовано сутність принципів інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, реалізація яких на практиці сприятиме ефективній діяльності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ, зокрема, принцип регулювання інформаційних відносин, законності та правової пріоритетності інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, єдності цілей, оптимізації інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, функціональної структуризації та ін..

Теоретично обґрунтовано: а) модель механізму управління діяльністю ЗНЗ на основі визначеної двоконтурної структури та принципу його дії, шляхом розкриття генезису механізму прогресивного саморозвитку матерії та соціуму, внутрішніх механізмів самоорганізації й механізмів активності матерії, положень теорії відображення, діалектичних категорій симетрії й асиметрії, розвитку;

б) модель системи інформаційного забезпечення комплексного організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом і сутність концептуально-цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, процесуально-технологічного її компонентів, зміст субмодель джерел інформації органів державної і виконавчої влади, місцевого та регіонального самоврядування.

ЕМПІРИКО-АНАЛІТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Н. М. Островерхова, д-р пед. наук

У розвитку суспільства України як суверенної країни одну із провідних ролей відіграє освіта. Її превентивність у соціумі обумовлює необхідність подальшого удосконалення змісту освіти на всіх її етапах. За цих умов періодичність оновлення Державного стандарту загальної середньої освіти, яка має забезпечити формування самодостатньої та конкурентоздатної особистості, що прагне культурно-освітнього самовдосконалення та розвитку суспільства, є явищем об'єктивним і закономірним, справою великої державної ваги.

У результаті вивчення аналізу та стану підготовки суб'єктів упровадження організаційних механізмів впровадження ДСЗСО з'ясовано, що 100% директорів ЗНЗ та 96% їх заступників частково ознайомлені з Постановою Кабінету Міністрів України щодо ДСЗСО; повною мірою лише відповідно 66,7% та 44%. Переважна більшість із них (83,3% та 80%) вважає, що зміст ДСЗСО є модернізованим. Цілком правомірною, на нашу думку, є відповідь на запитання про головну ланку впровадження ДСЗСО: 83,3% директорів та 72% завучів вважають, що це має бути спільна взаємодія керівників ЗНЗ, учителів, батьків учнів школи. Великого значення надають керівники ЗНЗ підготовчій роботі до впровадження ДСЗСО. Частина із них вважає, що потрібно з'ясувати позитивні та негативні сторони ДСЗСО, добре орієнтуватися у змісті оновлених навчальних програм (58,3% і 32%).

Чітку і позитивну позицію щодо ролі і значущості впровадження ДСЗСО висловили голови методичних об'єднань учителів навчальних предметів. Зокрема, їхні показники (із 5-ти поставлених питань анкети) знаходяться у межах 70%, що свідчить про розуміння значущості та відповідальності за позитивний результат впровадження ДСЗСО. Адже зміст навчальних програм, методики і технології викладання окремих нових тем з того чи іншого предмету, вибір

підручників обговорюються на засіданнях методичних об'єднань. Не випадково показник «спільна взаємодія керівника, учителя, і батьків» в упровадженні ДСЗСО оцінена ними у 80,9%.

Небайдужими до справи впровадження ДСЗСО виявилися і громадські організації, зокрема, голови батьківських комітетів та профспілкових організацій. Так, голови батьківських комітетів ознайомлені зі змістом ДСЗСО повною мірою лише на 57,1%, частково – 42,9%. Окремі із них покладаються у реалізації змісту освіти лише на вчителя (14,3%). Голови профспілкових комітетів навчальних закладів вбачають свою роль у реалізації ДСЗСО в практичну діяльність ЗНЗ таким чином: визнають зміст ДСЗСО як прогресивний (44,4%), модернізований (33,3%). І важливо те, що вони не диференціюють, а, навпаки, інтегрують зусилля керівника, заступника, вчителя школи і реалізації ДСЗСО – їх спільну взаємодію (100%).

Емпірико-аналітичні дані про стан підготовки загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження ДСЗСО дають підстави для подальшого вивчення та аналізу інших важливих аспектів проблеми, які обумовлюють необхідність розробки технології та інструментарію її ефективного використання.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

В. І. Маслов, д-р пед. наук

Ефективне управління діяльністю ЗНЗ, як і формування та реалізація організаційних механізмів управління як його компоненти, повинно базуватися на положеннях теорії управління. У процесі теоретико-моделювального етапу НДР розроблено теоретичні основи: тенденції як прояви законів, які визначено на основі аналізу різних факторів впливу на процес управління, які впливають на всі підсистеми функціонування ЗНЗ і які в свою чергу відбиваються на закономірностях.

У процесі дослідження виявлено, обґрунтовано й сформульовано загальні закономірності управління загальноосвітніми навчальними закладами, що базуються на методології системного аналізу: модернізація управління сферою освіти шляхом демократизації, децентралізації, розвитку суспільно-громадських засад в управлінні ЗНЗ; циклічність логічної послідовності функцій

управління; єдність централістських і децентралістських тенденцій та факторів в управлінні ЗНЗ; відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу; залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності; збалансованість стратегічного і регулятивно-оперативного менеджменту; ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління; прямо пропорційна залежність якості управління від організаційно-оперативної єдності між прямим і зворотним зв'язками; наявність руйнівних деструктивних, дестабілізуючих факторів і процесів та необхідність постійних важелів їх попередження та протидії їм; залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях всієї системи в цілому.

Визначено та обґрунтовано провідні тенденції, що притаманні функціонуванню ЗНЗ в сучасних умовах: невідповідність бюджетного фінансування ЗНЗ вимогам суспільства до якості навчання і виховання; орієнтація на самофінансування; «старіння» педагогічних кадрів; зниження реальної демократії керівників ЗНЗ в управлінні, прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації у поєднанні з дотриманням державних стандартів освіти; розвиток конкурентності ЗНЗ різних типів та форм власності на основі покращення освітніх послуг і розширення двосторонніх контактів навчальних закладів різних країн; впровадження і поширення комп'ютерних технологій й освітніх інновацій в управління ЗНЗ і навчально-виховний процес та їх неадекватна методична забезпеченість; необмежений та педагогічно неконтрольований доступ учнів до джерел інформації та її не завжди позитивний вплив на інтелект та моральні якості особистості; погіршення здоров'я дітей та юнацтва; відчуження учнів від продуктивної фізичної праці та ін.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ОКРУГОМ

І. Г. Осадчий, д-р пед. наук

Основа ідея дослідження випливає із положення про єдність і універсальність світу, що обов'язково має проявитися в існуванні загального розв'язання проблеми управління розвитком ЗНЗ, який базується на фундаментальних закономірностях процесів еволюції систем довільної природи та загальної теорії управління.

У ході реалізації такого наукового дослідження з'являється реальна можливість створити цілісну теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем, як проєкцію загальної теорії розвитку на освітній простір; відшукати перспективні структурно-організаційні форми існування системи загальної середньої освіти і ЗНЗ; обґрунтувати концептуальні засади організаційного механізму управління освітнім округом сільської місцевості, розробити модель організаційного механізму державно-громадського управління освітнім округом сільської місцевості. Саме такий науковий підхід дозволяє розв'язати проблеми, які неспроможна самотійно вирішити освітня практика, переобтяжена великою кількістю щоденних турбот та ресурсних обмежень.

Науково обґрунтовано синергетичну теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем – *теорію БМ-систем*, розроблено *модель* організаційного механізму державно-громадського управління освітнім округом сільської місцевості, *концептуальні засади* організаційного механізму управління освітнім округом сільської місцевості, визначено склад механізму та структуру системи основної ділової документації освітнього округу відповідно до діючої в країні нормативно-правової бази в освітній галузі, введено поняття «територіальний освітній округ», запропоновано класифікацію територіальних освітніх округів та організаційно-нормативне забезпечення їх функціонування.

З позицій системно-синергетичного підходу досліджено генезис поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців на феномен освітнього округу і з'ясовано, що освітні інституції мережевого типу сприяють підвищенню якості загальної середньої освіти; удосконалено систему органів управління освітнім округом і доведено, що вона має за основу державно-громадське управління, яке оптимально поєднує потреби, цілі та дії держави, суспільства та індивіда; науково обґрунтовано, що організаційний механізм управління освітнім округом – це сукупність принципів, засобів та способів прийняття й реалізації управлінських рішень. У процесі теоретико-моделювального етапу НДР з'ясовано, що для забезпечення ефективного функціонування організаційного механізму управління освітнім округом необхідно визначити склад і структуру системи основної ділової документації освітнього округу, відповідно до діючої в країні нормативно-правової бази в освітній галузі; встановлено, що система основної ділової документації освітнього округу складається з положення про конкретний освітній округ та договору про спільну освітню діяльність між суб'єктами округу.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ПРИЙНЯТТЯ ІНВЕСТИЦІЙНИХ РІШЕНЬ

І. О. Климчук, канд. пед. наук

Необхідність дослідження ринкових передумов розробки інвестиційної стратегії обумовлюється головною метою інвестування: збільшення багатства держави, зменшення ризиків, гарантована економічна безпека. При цьому попередньо вивчаються можливості застосування тих чи інших форм інвестування, тобто особлива увага приділяється передінвестиційним дослідженням з метою запобігання можливих ризиків та загроз.

Основним питанням у процесі планування інвестицій та прийняття інвестиційних рішень є сам *інвестиційний проект*.

Аналіз інвестиційного проекту представляє собою досить складну послідовність управлінських рішень щодо можливих подій у часі (і просторі), від першої ідеї проекту, збору інформації щодо оцінки можливих переваг та загроз щодо його впровадження, до розроблення поетапної стратегії його реалізації. При цьому спрогнозувати всі можливі видатки та доходи від проекту досить складно. Вони будуть залежати як від рішень та дій, які можна проконтролювати, так і від логіки подій, що будуть розвиватися стихійно. При цьому, слід зазначити, що найбільш вірогідні грошові потоки важко не тільки спрогнозувати, але й дати найбільш правильну оцінку їхнього впливу на результат.

Тому на етапі збору та аналізу інформації щодо оцінки можливих доходів та видатків проекту є дослідження *інвестиційних ризиків та загроз*. Визначення ступеню ризику є передумовою прийняття інвестиційного рішення. Ступінь інвестиційних ризиків потрібно визначати за основними групами: проектні, фінансові, кадрові, експлуатаційні та інші.

Після прийняття інвестиційного рішення опрацьовується техніко-економічне обґрунтування проекту, в межах якого розробляються заходи щодо запобігання або зменшення дії ризиків, тобто *захисту інвестицій*. Захист повинен здійснюватись протягом всього життєвого циклу інвестиційного проекту. Невід'ємною частиною техніко-економічного обґрунтування будь-якого проекту повинна бути оцінка фінансової здійсненності та ймовірності інвестиційного проекту, що є узагальнюючим етапом обґрунтування доцільності інвестування, і що в умовах сучасної вітчизняної економіки потребує подальшого суттєвого удосконалення.

Що стосується визначення ступеню ризику проекту, то слід зазначити, що тут слід дотримуватись основного критерію прийняття будь-якого інвестиційного рішення, а саме – «інвестуйте в запропонований проект, якщо його NPV позитивне».

Попередньо, перед прийняттям інвестиційного рішення розробляється техніко-економічне обґрунтування проекту. Адже, чим вірогіднішу, фінансово обґрунтовану інформацію щодо проекту одержить інвестор, тим менша доля ризику чекає на нього на етапі безпосередньої реалізації цього проекту.

Розробка проектів/програми представляє собою *організаційну діяльність*, що відображається у прийнятті низки послідовних *управлінських рішень* і передбачає відповідні *етапи*:

1. Розробка переліку альтернативних інвестицій.
2. Підготовка для кожної альтернативи прогнозу грошових потоків.
3. Прогноз показників для розрахунків і розрахунок бар'єрних ставок.
4. Прогноз показників для розрахунків і розрахунок рівня реінвестицій.
5. Розрахунок на кожний період чистого грошового потоку.
6. Розрахунок параметрів інвестиційного проекту (поточної вартості грошових потоків NPV, IRR, MIRR, DPI).
7. Аналіз чуттєвості й оцінка якісних факторів.
8. Оцінка и порівняння альтернативних інвестицій.
9. Аналіз змін ліквідності та и платоспроможності (робиться для відносно великих проектів).
10. Післяінвестиційний аналіз.
11. Інвестиційний факторний аналіз (за необхідністю).

Перші чотири пункти повинні займати приблизно 85% часу всього аналізу інвестиційного проекту.

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М. Г. Шевцов

Усучасних умовах постійного оновлення нормативно-законодавчої бази у сфері освіти перед керівниками ЗНЗ постають завдання постійного вдосконалення й систематизації необхідних правових знань і вмінь, які є необхідними для здійснення ефективного управління і реалізації механізмів на законодавчо-правових засадах.

У процесі теоретико-моделювального етапу НДР розроблено та науково обґрунтовано прикладну модель правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін, технологію реалізації правових засад організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ, здійснено класифікацію механізмів управління діяльністю ЗНЗ на сучасному етапі розвитку (рис. 1).

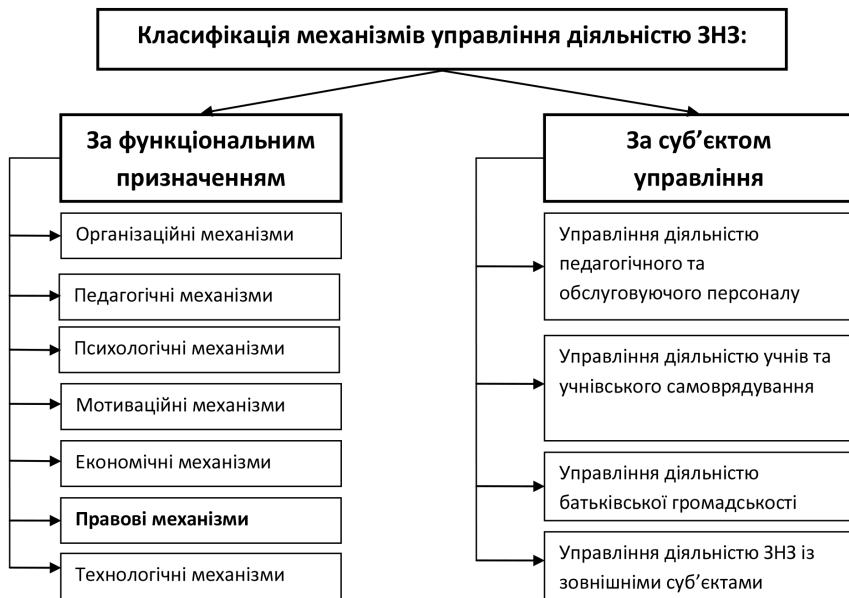


Рис. 1 Класифікація механізмів управління діяльністю ЗНЗ

Здійснено моніторинг упровадження прикладної моделі формування правової культури керівників ЗНЗ в практику управління експериментальних навчальних закладів м. Шостки та Конотопського району Сумської області, ліцею «Наукова зміна» м.Києва. Ефективність створених організаційно-педагогічних умов, проведеної науково-методичної та відповідної навчально-пропагандистської роботи, сприяли значному підвищенню рівнів сформованості правової культури керівників ЗНЗ, що підтверджено кількісними та якісними змінами їхніх показників. Так, через два роки після впровадження прикладної моделі формування правової культури керівників ЗНЗ показник високого рівня сформованості правової культури керівників ЗНЗ збільшився вдвічі і склав 28,5% (було – 14,25%). Аналогічна ситуація з показником низького рівня – 22% (було – 42,5%, зменшення на 20,25%).

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИХ ШКІЛ

М. В. Неруш

Сучасні тенденції освітянського розвитку продукують нові модернізаційні та соціальні виклики, не зважаючи на які суспільство немає права, бо це приведе до стагнаційних процесів, зокрема, в освітній галузі.

Серед зазначених викликів одним з головних є забезпечення дійового, а не декларованого впливу органів державно-громадського управління освітою на сучасному етапі її розвитку. В умовах непростих соціально-економічних умов виважене використання ресурсів всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, вчителів, батьківської громадськості, а також місцевої громади: органів місцевого самоврядування, бізнесових структур, громадських організацій, релігійних общин, тощо, ефективно сприятиме якісному розвитку закладу освіти в тому чи іншому селі, містечку, мікрорайону великих мегаполісів та в цілому в державі.

Попри доволі рішучі кроки профільного Міністерства до проведення реформи, школа залишається досить пасивною соціальною інституцією, консервативна складова якої залишається достатньо вагомою. Сучасні тенденції суспільного розвитку потребують побудови такої освітньої моделі, яка б відповідала суспільному, модернізаційному поступу.

На думку автора даних тез, такою необхідною та важливою складовою загального освітнього процесу може стати рух громадсько-активних шкіл (ГАШ), який ставить на меті поступове перетворення шкіл на освітньо-суспільні та культурі осередки в населених пунктах, заклади, які широко розкривають двері перед громадою, з метою надання широкого спектру освітніх, культурологічних, екологічних, спортивних та інших послуг. Основні компоненти діяльності ГАШ, а саме демократизація, партнерство та волонтерство зараз як ніколи актуальні для практичного застосування як в освітньому просторі, так і в інших сферах суспільної діяльності.

Даний громадсько-освітній рух є доволі поширеним не тільки у світі, але і на Україні. Опикується даною проблематикою Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Під час проведення ювілейної Міжнародної конференції учасників руху шкіл сприяння розвитку громад, було озвучено, що понад 400 ЗНЗ України працюють в системі ГАШ. В числі даних шкіл 10 закладів освіти Бориспільського району, який співпрацює з Інститутом педагогіки НАПН України

з різних напрямків, в тому числі і проблем модернізації управлінської ланки ЗНЗ. Фахівцями відділу освіти та методичного кабінету було розроблено та презентовано районну програму створення та діяльності шкіл сприяння розвитку громад (ГАШ), яка була обговорена на розширеному засіданні Круглого столу за участю директорів ЗНЗ району, представників шкіл, які успішно реалізують програмні засади ГАШ, працівників Київського інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, затверджена районною сесією та розпорядженням Голови райдержадміністрації.

Головною метою даної програми є поступове перетворення звичайних загальноосвітніх шкіл в громадсько-активні, які стануть центрами освітньо-громадянського руху місцевих громад, сприятимуть розвитку та становлення якісно нового громадянина держави Україна, гордого за славне минуле та не байдужого за її майбутнє.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

О. М. Онаць, канд. пед. наук

Основними концептуальними підходами обрано такі: структурно-функціональний, який відображає організаційну основу побудови підходу в поєднанні з динамічністю реальних функцій керівника ЗНЗ при реалізації громадсько-державного управління, та структурно-організаційний підхід, який характеризується сукупністю певних складових, що створюють організаційну основу певних процесів, дій, предметів тощо.

Формування та конструювання організаційних механізмів ГДУ та технології їх впровадження починаються з визначення їх принципів. Нами обрано такі принципи формування організаційних механізмів ГДУ: системність, безперервність та адаптивність, цілеспрямованість та збалансованість управління та співуправління; дотримання етики та педагогічної культури; проектування та прогнозування; діалогізм; особистісного підходу та самодіагностики; принцип інноваційності.

Під час дослідження здійснено класифікацію організаційних механізмів в управлінні ЗНЗ та їх структури. З'ясовано, що механізми включають: об'єкти, суб'єкти управління, взаємовідносини між об'єктами і суб'єктами. Об'єкти і

суб'єкти становлять організаційно-структурну основу механізму управління ЗНЗ, визначають його статику. Комплекс зв'язків і взаємодій між об'єктами і суб'єктами громадсько-державного управління визначають його змінність і динаміку. До структури оргмеханізмів входять: мета, методи, важелі, інструменти впливу, стимули, засоби, практичні заходи тощо.

Класифікуються організаційні механізми у залежності від своєї сутності: як організаційна структура, форма впорядкованості служб і взаємодія (наприклад: методична рада школи, методичні об'єднання, рада старшокласників, педрада, рада школи тощо); як практична управлінська діяльність керівника ЗНЗ (суб'єкти і об'єкти управління); як сукупність цілей, завдань, функцій, методів, оргструктур та результатів діяльності. Протягом 2013 року нами вивчався стан використання організаційних механізмів ГДУ та технології їх застосування, з'ясовувалися принципи їх дії.

Результати дослідження підтверджують гіпотезу про необхідність розроблення науково-методичного супроводу реалізації оргмеханізмів ГДУ, що і передбачено завданнями науково-дослідної роботи на наступний період.

УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ШКОЛІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

П. В. Кулішенко, науковий кореспондент

Управління – особлива діяльність, яка спрямована на організацію, функціонування та розвиток закладу освіти. Сьогодні в МСШ «Академія дитячої творчості» функціонує виховна система «Культура. Творчість. Духовність». Для цієї системи характерні всі системоутворюючі фактори: зрозуміла мета, чітка структура, раціональне керівництво. В структурі змісту виховної системи наступні компоненти: духовність, культура, творчість.

Виховний процес у будь-якій школі багатобічний і насичений, у ньому беруть участь вчителі, батьки і самі учні. Тому важливо правильно скоординувати спільну діяльність, спрямувати її у правильне русло, визначити цілі і завдання, організувати і провести, проконтролювати, проаналізувати підсумки і зробити висновки щодо подальшого життя шкільного колективу. Вищезазначені завдання в школі реалізує заступник директора з виховної роботи. Цей педагогічний працівник є універсальним у всіх відношеннях. По-перше, він вчитель-предметник і управлінець. По-друге, зміст діяльності вимагає від заступника

директора з виховної роботи виконувати соціальну роль актора, музиканта, співака, художника, іноді фотографа, дизайнера, психолога, доводиться також здійснювати роботу з реклами і підтримки зв'язків із громадськістю, тобто вимагає творчого і креативного ставлення до процесу управління виховною роботою.

Виконання вищезазначених ролей заступником директора з виховної роботи стає більш вагомим, якщо загальноосвітній навчальний заклад – художньо-естетичного профілю. В такому випадку перед заступником директора з виховної роботи стоять завдання: підвищення вимог до виконання соціальних ролей, постійне професійне самовдосконалення, навчання педагогічній майстерності, мистецтву педагогічної дії.

Заступник директора з виховної роботи в школі художньо-естетичного профілю управляє такими основними напрямками: позакласна, позаурочна, позашкільна діяльність учнів (гурткова робота, учнівське самоврядування, колективно-творчі справи), методична робота з класними керівниками і вихователями, робота з батьками, соціально-педагогічна робота (робота з пільговим контингентом, дітьми з групи посиленого психолого-педагогічного супроводу), профілактична робота (профілактика правопорушень, жорстокості і насильства тощо) та інші.

Кожен з цих напрямів у школі художньо-естетичного профілю наповнюється змістом – виховними заходами. Це бесіди, ділові і рольові ігри, акції, свята, ранки, концерти, творчі зустрічі та багато інших. Ми впевнені, що тут заступнику директора з виховної роботи належить провідна роль. Від того, наскільки якісно буде сплановано заходи (забезпечити їх цікавість, насиченість, не допустити перевантаження дітей і педагогів), вміло організовано (забезпечено естетичність заходу світовим, звуковим, декораційним оформленням, костюмами; забезпечено інструктаж всіх учасників заходу, підібрано команду помічників), вдало проведено (спільні дії всіх учасників команди), якісно проаналізовано (визначено зріст або спад якихось ділянок роботи), настільки і залежить показник результативності виховання учнів.

Якщо заступник директора з виховної роботи у школі художньо-естетичного профілю готовий до поставлених вимог і задач, то в цьому випадку управління виховним процесом в школі буде креативним, творчим, успішним, а головне – результативним.

ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЧЕРЕЗ РЕАЛІЗАЦІЮ МОДЕЛІ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ

Н. В. Неруш, директор Хотівського НВК, науковий кореспондент

З 2009 року педагогічний колектив Хотівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів – гімназія» обрав інноваційний шлях розвитку – перехід від традиційної школи до громадсько активної. Шлях цей нелегкий, адже потребує змін у свідомості кожного вчителя, учня, змін у ставленні до школи та її проблем з боку батьків, усіх членів місцевої громади.

Створена Рада громадсько активної школи, до якої входять представники всіх установ, що розміщені на території сільської ради, сільський голова, голова батьківської ради. Це забезпечує участь усіх у вирішенні проблем школи, в управлінні розвитком школи.

У школі діє система методичної та виховної роботи, основними принципами якої є демократизація, партнерство та волонтерство. Більшість учителів школи залучено до керування різного рівня проектами. Вся робота педагогічного колективу спрямована на створення оптимальних умов для розвитку та реалізації всіх складових здоров'я особистості, прояву різних видів обдарованості дитини: інтелектуальної, фізичної, духовної, соціальної. Крім того, започатковано роботу з пошуку та виховання лідерів, волонтерів.

Про підвищення конкурентоспроможності Хотівського НВК свідчать такі факти:

- за останні 5 років вдвічі збільшилась кількість учнів, що навчаються у школі;
- 96% дітей, що проживають на закріпленій за школою території обслуговування, навчаються в Хотівському НВК;
- 15% учнів Хотівського НВК обрали для навчання саме цей заклад, хоча проживають на територіях, закріплених за іншими школами;
- у НВК немає вакансій педагогічних працівників;
- 25% педагогів закладу є членами журі районних та обласних конкурсів та олімпіад;
- 50% вчителів готують матеріали до щорічної районної педагогічної виставки;
- постійно зростає кількість районних та обласних методичних заходів на базі школи;
- постійно зростає кількість учнів-призерів Всеукраїнських предметних олімпіад, результативність ЗНО, якість написання науково-дослідницьких робіт МАН;
- заклад атестовано на «Високий рівень з відзнакою» у 2012-2013 н.р.

ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

С. С. Петровський, науковий кореспондент

Сучасні темпи технологічного та інформаційного розвитку суспільства ставлять людей перед необхідністю регулярно підвищувати свій рівень знань і кваліфікацію, причому, не відриваючись від основної діяльності і не зважаючи на місце проживання. За таких умов спостерігається зростання популярності дистанційного навчання (ДН), коли суб'єкт навчання не прив'язаний до місця й часу навчання, має постійний доступ до навчальних матеріалів та можливість спілкування із учителями не тільки очно, а й on-line і of-line за допомогою Internet. Дистанційна форма навчання може забезпечити принципово новий рівень доступності освіти та підвищити конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг ЗНЗ і ВНЗ. Розглянемо застосування у процесі дистанційного навчання віртуальних лабораторних робіт та їх ознаки.

Лабораторна робота – форма навчального заняття, під час якого суб'єкт навчання під керівництвом учителя особисто проводить природні або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень із навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. Як заміник реальної лабораторної роботи, віртуальна лабораторна робота (ВЛР) повинна в першу чергу забезпечувати моделювання досліджуваних об'єктів у цілому і бути математичною моделлю об'єкта, що адекватно реагує на зовнішні впливи – команди, що подаються суб'єктом навчання. Віртуальну лабораторну роботу розглядаємо як інформаційну систему, що дозволяє інтерактивно змоделювати реальний об'єкт пізнання або дослідження та вивчити його істотні властивості із застосуванням засобів комп'ютерної візуалізації. У процесі розроблення віртуальних лабораторних робіт застосовуються такі підходи як формалізований, інтеграційний, комплексний. Застосування формалізованого підходу, а також ряду технологій (MSF, CALS, ІІІ) і стандартів (SCORM, ASD S1000D, ГОСТ 18675) в комплексі з розробками в галузі математичних моделей інформаційних процесів, дозволяє реалізувати абсолютно інноваційні підходи в реалізації навчальних завдань (рис. 1).

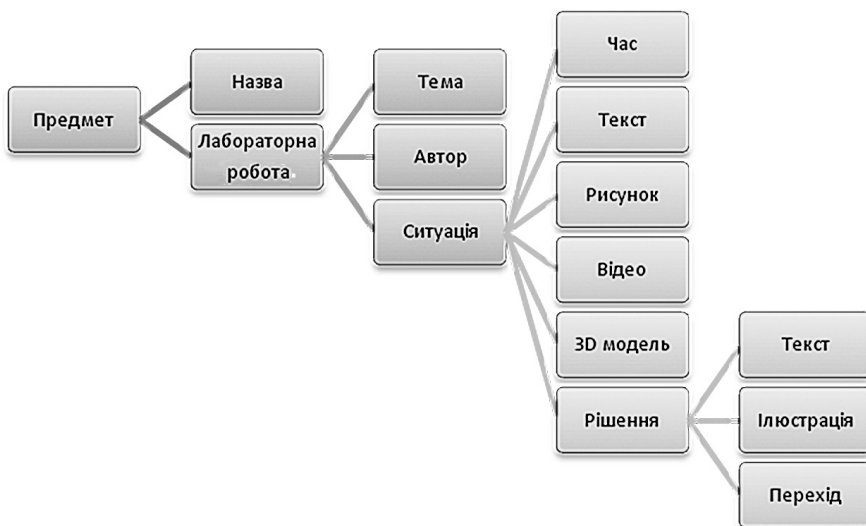


Рис. 1. Графічна схема застосування формалізованого підходу до структури ВЛР

Як у загальній структурі, так і в описі кожного етапу ВЛР дотримується формалізації процесу. Як правило, кожна ЛР є комбінацією етапів «ситуація-рішення». Для прийняття правильного рішення етап може супроводжуватись додатковими: текстом, рисунком, відео, стимуляційною моделлю. Від правильності прийнятого рішення залежить зміст наступного етапу і результат виконання всієї ВЛР. Інтеграційний підхід – ВЛР вбудовується в загальну траєкторію навчального процесу із конкретної дисципліни. Лабораторні роботи є не тільки окремою «програмою», а й частиною інформаційної навчальної системи, розробленої в єдиному концептуальному ключі.

Відповідно до завдань дослідно-експериментальної роботи з теми «Розвиток освітньо-інформаційного середовища навчально-виховного комплексу засобами мережових технологій та дистанційного освіти» передбачено розроблення методики віртуальних лабораторних робіт для дистанційного навчання спільно з науковцями Хмельницького національного університету, учителями навчально-виховного комплексу №2 м. Хмельницького та її впровадження у навчально-виховний процес. Забезпечення вільного доступу до навчальних матеріалів, передусім, до електронних бібліотечних систем, віртуальних лабораторних і практичних робіт сприятимуть рівному доступу до здобуття якісної освіти, формуванню ІКТ-компетентності суб'єктів навчання і підвищенню інтересу до навчання.

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В. А. Нідзієва, аспірант

Відповідно до завдань дослідження «Методичні засади управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу» нами були визначені пріоритетні напрямки діяльності, серед яких: механізми управління розвитком організаційної культури ЗНЗ, організація системи навчання членів педагогічного колективу, адаптація до нових соціально-економічних умов, формування нових ціннісних орієнтацій, організація й планування навчально-виховної діяльності в нових умовах.

Проведено аналіз структурних компонентів та концептів організаційної культури, серед яких провідне місце займають організаційні цінності. Саме організаційні цінності у поєднанні з індивідуальними цінностями визначають здатність педагогічного колективу вирішувати поставлені завдання, діяти в інноваційному полі, рухатися вперед. Організаційні цінності формуються у контексті розвитку загальної організаційної культури, визначають організаційну поведінку всього педагогічного колективу та впливають на результати навчально-виховного процесу. Теоретично обґрунтовано значення формування організаційних цінностей в процесі забезпечення ефективної діяльності навчального закладу як структури з відповідними механізмами управління. Розроблено методику визначення існуючих організаційних цінностей педагогічного колективу ЗНЗ, визначено механізми управління організаційними цінностями задля досягнення стратегії даної організації. Теоретичне підґрунтя дозволило на практиці забезпечити процес формування організаційної культури, який включає визначення мети і стратегічних завдань; розроблення, формування й розвиток організаційних підсистем; організаційні цінності; впровадження інновацій та забезпечення сприйняття працівниками змін для організаційного розвитку. Передбачено навчання вчителів самокорекції, рефлексивному аналізу управлінської педагогічної діяльності, пошуку шляхів розв'язання проблем методом колективного обговорення (ефективні комунікації); проведення організаційно – діяльнісних ігор з метою знаходження взаємозв'язків між особистісними мотивами та організаційними цінностями. Це дозволить вчителю свідомо і відповідально, без примусу вийти на нові форми організації діяльності учнів: уроки комунікативного типу (урок-диспут, урок – мозковий штурм, урок – інтелектуальний хокей), уроки з використанням метода проєктів у викладанні різних предметів, уроки з елементами дослідницької діяльності, уроки когнітивного типу, між предметні та інтегративні уроки; уроки з елементами рольових та імітаційних ігор, урок – діалог або урок – дебати; соціально-педагогічні проєкти; уроки саморозвитку та самореалізації; уроки

культурологічної спрямованості; уроки формування здоров'я та раціонального харчування та ін. Розроблено та теоретично обгрунтовано текстову модель формування й розвитку організаційної культури ЗНЗ і розроблено методику впровадження моделі в практику роботи.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В БАГАТОПРОФІЛЬНОМУ ЛІЦЕЇ

Б. В. Моцик, аспірант

У процесі експерименту ми виходили з того, що ефективність управління якістю освіти ліцею значною мірою залежить від рівня його інформаційного забезпечення. Графічне подання результатів аналізу даних щодо змістового наповнення інформаційного супроводу управління якістю освіти в ЗНЗ і багатoproфільних ліцеях, отриманих на констатувальному етапі експерименту у розрізі різних областей України відображено на рис 1.

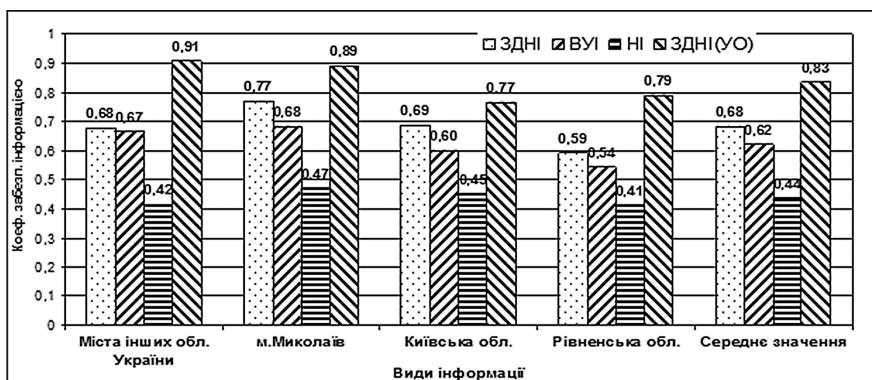


Рис.1. Змістове наповнення інформаційного супроводу управління якістю освіти багатoproфільного ліцею

ЗДНІ – забезпечення управління якістю освіти директивно-нормативною інформацією;

ЗУІ – забезпечення інформацією щодо змісту організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах;

НІ – забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ науковою інформацією;

ЗДНІ(ВУ) – забезпечення суб'єктів управління зовнішньою інформацією, що виробляє управління (відділ) освіти.

Для керівників загальноосвітніх навчальних закладів важливо не тільки знати зміст зовнішньої інформації, необхідної і достатньої для здійснення циклу управління якістю освіти в ЗНЗ та вироблення науково обґрунтованих управлінських рішень щодо покращення якості освіти, але й джерела її надходження та вироблення, форми обліку, збереження та представлення інформації, методики обробки, можливі та педагогічно доцільні форми прийняття управлінського рішення, вміння раціонально визначити користувачів інформації та засоби її передавання чи збереження. Кожна із перерахованих вище складових процесу інформаційного забезпечення потребує вивчення її стану в практиці управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. З цією метою розроблено низку анкет для керівників ЗНЗ і адміністративно-управлінської ланки, які є складником авторської методики вивчення стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти в багатопрофільному ліцеї.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА В ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ШКОЛИ

О. В. Пігуль, аспірант

Зміна типу суспільства детермінує формування ключових компетентностей, навичок ХХІ століття, підготовку учнів до життя у цифровому суспільстві, нові стандарти до діяльності педагогічних працівників. Зокрема, Типове положення про атестацію педагогічних працівників, нормативно затверджене у 2010 році, висунуло обов'язковою кваліфікаційною вимогою для педагогів активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Соціальне замовлення на керівника високого гатунку у сфері освіти в інформаційному суспільстві висуває також нові вимоги до його знань й умінь, навичок у галузі інформаційного менеджменту, соціальної інформатики, інформаціології, інформаційних технологій, а отже, і до його інформаційної культури. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування й розвитку інформаційної культури та розгляду технологічного супроводу цього наукового феномена.

Зауважимо, що основний пласт досліджень і наукових розробок, присвячених феномену інформаційної культури особистості, з другої половини ХХ ст. припадає на англomовну літературу, де пропонується надзвичайно широкий спектр питання, що пояснюється власне розвитком інформаційного суспільства, інформаційного менеджменту, управління інформаційними ресурсами та використанням інформаційних технологій. В сучасній українській науково-методичній літературі більшість дослідників розглядають інформаційну

культуру з позицій інформологічного підходу, як сукупність знань, умінь і навичок пошуку інформації та інформаційних ресурсів, відбору та аналізу інформації, спрямованої на задоволення інформаційних потреб, а також здібностей застосовувати їх під час вирішення професійних завдань засобами нових інформаційних технологій (НІТ). Ця позиція об'єднує представників інформаційного підходу і до процесу формування інформаційної культури. Однак дефініція інформаційної культури в такій інтерпретації ототожнює її з поняттям комп'ютерної грамотності, що є важливішим елементом інформаційної культури, але не її аналогом. Як феномен, обумовлений рівнем загальної культури особистості, інформаційна культура є показником її творчої активності та продуктивності інформаційної діяльності. У виявленні сутності інформаційної культури нам ближча позиція вчених, котрі розглядають її як важливу частину загальної культури людини, детерміновану інформаційною складовою її діяльності та як сукупність інформаційного світогляду і системи знань, умінь та навичок, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб, із використанням як карткових (каталогів і картотек бібліотеки), так і сучасних інформаційних технологій (за допомогою мережі Інтернет) і засобів ІКТ. Саме культурологічний підхід дає змогу визначити освітній потенціал інформаційної культури, яка сприяє формуванню світоглядних установок особистості, її ціннісних орієнтацій стосовно інформації. Отже, нові виклики цифрового суспільства зумовлюють кардинальні зміни в діяльності учнів і педагогічної спільноти, які б відповідали запитам і потребам глобалізаційного світу та узгоджувалися з особистісними потребами й інтересами.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

М. В. Носкова, здобувач

За результатами анкетування 114 керівників ЗНЗ Львівської обл. з'ясовано, що у навчальних закладах наявні навчальні комп'ютерні комплекси та периферійна техніка, вони використовуються у навчальному процесі, зокрема, у школах наявні: комп'ютерний клас – 72 %, кілька комп'ютерних класів – 13%, ноутбуки – 67%, проектори – 59%, периферійна техніка (принтер, ксерокс, сканер) – 82%, Інтернет дротовий – 51%, Інтернет бездротовий (Wi-Fi) – 15 %. Також керівники ЗНЗ зазначили, що педагоги навчального закладу, яким вони керують, мають можливість використовувати у навчальному процесі пристрої, які знаходяться у їхній власності, а також пристрої, які належать учням (смартфони,

планшети, цифрові фотоапарати, тощо). Репрезентовані дані підтверджують достатній рівень комп'ютеризації навчальних закладів. Керівникам шкіл було запропоновано оцінити свої навички роботи з окремими комп'ютерними програмами та сервісами Інтернет. До переліку комп'ютерних програм і сервісів Інтернет було включено базові офісні програми та сервіси Всесвітньої Мережі, які потребують початкових навичок роботи. Аналіз даних самооцінювання дозволяє зробити висновки щодо рівня ІКТ грамотності керівників ЗНЗ. Результати розподілились у такий спосіб, як це показано на табл. 1.

Таблиця 1

Дані самооцінювання навичок роботи з окремими комп'ютерними програмами та Інтернет сервісами керівниками ЗНЗ Львівської області, які розпочали навчання на курсах підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ у 2013-2014 н.р.

Комп'ютерна програма або Інтернет сервіси	Оцінка рівня власної майстерності, у %				
	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
Робота з файловою системою комп'ютера	16	19	26	28	11
Робота в текстовому редакторі	9	23	21	29	18
Робота в табличному редакторі	16	25	28	28	3
Створення презентацій у Power Point	18	19	32	18	12
Опрацювання графічного зображення	25	30	26	15	4
Встановлення програмного забезпечення	48	25	22	4	2
Робота з електронною поштою	18	26	27	19	10
Пошук в мережі Інтернет	12	21	17	37	13
Використання соціальних сервісів	33	21	27	16	3

Аналіз результатів таблиці 1 свідчить про недостатній рівень ІКТ грамотності переважної більшості керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Понад 50% опитаних оцінюють свої навички в межах «1»–«3» балів. До 30% респондентів, в середньому, оцінили свої навички на «4» та «5» і їх можна вважати ІКТ грамотними у роботі з певними програмами, більшість із них зазначили, що навчались на курсах за програмами Microsoft «Партнерство у навчання» або Intel «Навчання для майбутнього». Усі опитані респонденти підтвердили необхідність і заявили про необхідність підвищення власного рівня оволодіння комп'ютером та ІКТ, що є підтвердженням необхідності навчання керівників ЗНЗ основам роботи із інформаційно-комунікаційними технологіями згідно з викликами цифрового суспільства.

ДІАПАЗОНИ ВПЛИВУ ГРОМАДСЬКИХ ЧИННИКІВ НА СИСТЕМУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ

О. В. Пастовенський, здобувач

Під громадськими чинниками в освіті будемо розуміти визначені законодавством права, компетенції, обов'язки органів місцевого самоврядування, професійних асоціацій педагогів, органів учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів, громадських організацій, що стосуються функціонування та розвитку системи освіти.

Визначимо діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою таким чином:

- діапазон *мінімального* впливу громадських чинників (позначимо *min*). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10% управлінських рішень приймається і реалізується з урахуванням думки громадськості.

- діапазон *міноритарного* впливу громадських чинників (позначимо *mnr*). У даному діапазоні держава має переважаючий вплив на прийняття рішень. Разом з тим, громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

- діапазон *паритетного* впливу громадських чинників (позначимо *prr*), де держава і громадськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

- діапазон *домінантного* впливу громадських чинників (позначимо *dnn*). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі демократичних процедур самоуправління і співуправління. Це забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування досвіду громадської діяльності підростаючого покоління, підвищення активності дорослого населення. На цьому етапі від 55% до 95% управлінських рішень приймається громадою.

діапазон **максимального** впливу громадських чинників (позначимо **тах**). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть в цьому випадку держава має певний вплив на управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадськістю, перевищує 90%. Варто зауважити, що саме діапазоном впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в першу чергу визначається модель управління загальною середньою освітою – державна, державно-громадська, громадсько-державна, громадська. Показники, які розмежовують діапазони впливу громадських чинників, до певної міри є умовними, але такий підхід дозволяє аналізувати тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЛІЦЕЯХ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОЮ ПІДГОТОВКОЮ

С. О. Пахарєв, здобувач

Одним із завдань нашого дослідження є визначення специфіки організації навчально-виховного процесу (НВП), визначення оптимальних дидактичних умов організації навчально-виховного процесу у ліцєях із посиленою військово-фізичною підготовкою, з урахуванням умов їх функціонування в регіоні та наявною законодавчо-правовою базою.

У процесі дослідження встановлено, що дидактичні умови реалізації навчально-виховного процесу здійснюється через три блоки: загальноосвітній, військово-професійний і блок основ культури для формування й розвитку особистості. Пріоритетними навчальними дисциплінами в ліцєї з посиленою військово-фізичною підготовкою є фізична культура і військова підготовка. Повне задоволення пізнавальних потреб ліцєїстів забезпечують додаткові години на вивчення загальноосвітніх предметів та факультативні заняття. Військово-професійний блок змісту освіти в ліцєї з посиленою військово-фізичною підготовкою передбачає вивчення курсів: «Захист Вітчизни», «Фізична підготовка», «Основи військової психології», а також залучення ліцєїстів у позааурочний час до активної діяльності щодо підготовки до майбутніх спеціальностей та військово-прикладних видів спорту. Блок основ культури реалізується через спецкурси «Основи естетики» та «Хореографія».

Зміст освіти реалізується протягом двох курсів навчання. Мета першого курсу навчання – допомогти ліцеїстам успішно адаптуватись у нових умовах армійського життя, виробити навички та вміння самоорганізації, вивчити їх індивідуальні особливості, сформувати військові колективи. Мета другого курсу навчання – поглиблена професійно-орієнтаційна робота.

Але встановлено, що нормативно-правова база системи загальної середньої освіти містить недостатньо чіткі вимоги до функціонування та розвитку системи ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою, формування та розвитку громадянської компетентності ліцеїстів, їхніх ключових компетентностей у навчально-виховному процесі, не розроблено рекомендації щодо впровадження програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та обґрунтованих критеріїв оцінювання морального, фізичного й соціального розвитку ліцеїстів і відповідних видів компетентності як їх базису. Це дає підстави для висновку, що наукове розроблення проблеми дидактичних умов організації навчально-виховного процесу у ліцєях із посиленою військово-фізичною підготовкою потребує системного докладного вивчення і тому вона обрана предметом дослідження.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Реєстраційний номер: 0112U000445. **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Ю. О. Жук, канд. пед. наук, доцент, завідувач лабораторії моніторингових досліджень якості освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано проблеми системи моніторингу освітньої галузі як механізму державного управління освітою в Україні; результати першого етапу експериментального дослідження, проведеного на базі ліцею №17 м. Хмельницького;

з'ясовано доцільність включення у систему природничо-математичних навчальних завдань для самоконтролю і самооцінювання учнями власних навчальних досягнень, ділових рис і якостей тестових вправ на кожному етапі пізнавальної діяльності, особливості використання тестових технологій з метою визначення рівня засвоєння математичних понять в процесі формування предметної компетентності учнів основної школи;

визначено баланс факторів впливу та умов забезпечення якості освіти; внутрішню структуру аксіологічної компоненти, особливості застосування

тестових технологій для оцінювання метапредметних компетентностей учнів загальноосвітньої школи;

сформульовано теоретико-методологічні основи ідентифікації факторів, які впливають на якість освіти;

здійснено організаційно-методичну роботу з проведення моніторингу якості загальної середньої освіти, аналіз результатів впровадження тестових технологій в системі загальної середньої освіти України;

виконано факторний аналіз блоку завдань, націлених на з'ясування рівня прояву аксіологічної компоненти екологічної компетентності; кластеризацію вибірки учасників тестування на основі визначених факторів методом *K*-центрів;

розроблено теоретичні засади методики застосування тестових технологій в системах оцінювання комп'ютерно орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників у реальному навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін, концептуальні засади тесту загальної навчальної компетентності, на основі компетентнісного підходу до навчання учнів, загальні принципи та функції оцінювання якості освіти учнів основної і старшої школи, на основі компетентнісного підходу до навчання, авторські тестові технології (тести) для оцінювання географічної компетентності в учнів основної і старшої школи, психолого–педагогічні вимірники (за моделлю міжнародного дослідження PISA) для оцінювання здатності дев'ятикласників використовувати знання та уміння у практичній діяльності, концептуальні підходи до інтерпретації результатів оцінювання компетентнісно-орієнтованої структури підручника з математики для основної школи;

створено технологію розробки тесту для вимірювання навчальних компетентностей суб'єктів навчання, експериментальні матеріали, системи завдань для з'ясування рівня сформованості комунікаційної компетентності в учнів основної школи;

підготовлено варіант тесту загальної навчальної компетентності для учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

експериментально перевірено тестові завдання за програмою PISA і Міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів та авторських тестових технологій (тестів), тест загальної навчальної компетентності в комп'ютерному форматі під час всеукраїнського турніру «Знай українське»;

апробовано тести різних форматів (на основі тестових завдань з вибором відповіді, у вигляді логічних пар, вибору послідовностей тверджень, відкритої відповіді у формі есе) для оцінювання рівня сформованості комп'ютерно-орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників у навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін, апробовано тести для оцінювання предметних компетентностей учнів з фізичної географії.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ АПРОБУВАННЯ ТЕСТОВИХ ФОРМАТІВ

Ю. О. Жук, канд.пед.наук

На етапі формувального експерименту головною метою експериментальної апробації можливостей використання тестових технологій для оцінювання рівня сформованості комп'ютерно-орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників було визначення межі їх застосування у реальному навчальному процесі з фізики. Апробувалися різні формати тестів, а саме: тестові завдання з вибором відповіді, у вигляді логічних пар, вибору послідовності тверджень, відкритої відповіді у формі есе.

Грунтуючись на результатах передуючих досліджень, які показали, що в умовах широкого використання засобів ІКТ в процесі виконання лабораторних робіт дослідницького характеру, загальна компетентність має комплексний характер, мірилом результативності застосування тестових технологій було обрано експертне оцінювання. Результати експериментальної апробації показали слабку кореляцію між експертною оцінкою та оцінкою з використанням тестів з вибором відповіді. Застосування тестів у вигляді логічних пар та/або вибору послідовності тверджень показали неоднозначність трактування рівня формування дослідницької компетенції в залежності від завдань та структури лабораторної роботи, ступеня залучення засобів ІКТ до виконання навчального дослідження. Так, у випадку необхідності багатьох вимірів параметрів досліджуваного об'єкту, кореляція результатів з експертною оцінкою значно збільшується. У разі необхідності, в процесі виконання лабораторної роботи реконструювання робочого поля дослідження кореляція стає незначною. В міру ускладнення завдань навчального дослідження виявилися певні недоліки всіх форматів тестів, які застосовувалися у педагогічному експерименті, окрім тестів у формі есе, тобто вільного викладу власних думок учня у письмовій формі. У нашому випадку мета проведення письмового випробування у формі есе полягала в тому, щоб отримати не тільки кількісну оцінку ступеня розвиненості в учнів дослідницьких компетенцій, але й оцінити якісний рівень їх готовності до вирішення завдань, які сформульовані в інструкції до лабораторної роботи.

Результати апробації показують можливість використання комбінованих форматів тестів, тобто тестів, до складу яких одночасно входять тестові завдання різних форматів. Однак кореляція тестової та експертної оцінки рівня

сформованості дослідницької компетентності виявилася чутливою до кількісного розподілу тестів різних форматів у складі тесту. Збільшення частки тестових завдань у форматі есе у всіх випадках призводить до зростання кореляції. Окрім того, структура комбінованих тестів виявилася чутливою до завдань та структури лабораторних робіт, ступеня використання в процесі навчального дослідження засобів ІКТ. Отже, застосування тестових технологій для оцінювання рівня сформованості комп'ютерно-орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників потребує подальшого дослідження.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ УЧНІВ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРЕШКОДИ

Т. О. Лукіна, д-р наук з державного управління

В Україні упродовж останнього півстоліття у наукових колах тривають дискусії стосовно запровадження так званого компетентнісного підходу до освітньої та професійної підготовки на всіх етапах навчання, у тому числі й на етапі здобуття загальної середньої освіти. Якість навчальних досягнень випускника школи має оцінюватися не за обсягом засвоєного знання та певних алгоритмів діяльності, а за набором ключових компетенцій, які визначають його здатність до самостійного здобуття знань упродовж життя і подальшого навчання, та використання їх у різноманітних ситуаціях, застосування творчого підходу до вирішення життєвих проблем, завдань, що пов'язані з майбутньою спеціальністю.

На перший погляд, таке розуміння якості результатів навчання посилює прагматичну і нівелює теоретичну складову змістового наповнення будь-якого навчального предмету, проте, насправді означає відмову від примату фундаментальності над практичністю у підготовці та дотримання балансу між ними саме завдяки реалізації компетентнісного підходу.

Недосконалість сучасної нормативно-правової бази, що визначає і затверджує перелік предметних компетентностей учнів, викликана частково невідзначеністю у кінцевих цілях навчання в основній та старшій школі, а отже й, результатів навчання, які, у свою чергу, мають формувати зміст освіти. Ця ситуація однозначно негативно впливає і на процес підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для викладання в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання учнів, що стає серйозною перешкодою на шляху запровадження в Україні компетентнісного навчання.

Упродовж 2012 року в рамках реалізації першого етапу всеукраїнського моніторингового дослідження «Стану превентивної освіти дітей та учнівської молоді в навчальних закладах» нами було проведено опитування вчителів ЗНЗ та методистів на предмет з'ясування рівня обізнаності їх у питаннях реалізації компетентнісного навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів. У цьому дослідженні узяло участь понад півтори тисячі респондентів, з яких методистів 490 осіб (31,8%) та 1048 вчителів (68,2%).

Аналіз результатів дослідження свідчить про фактично нерозуміння педагогами сутності самих понять «компетентність» та «компетенція», їх принципових відмінностей від традиційних знань, умінь, навичок. Як результат, це призводить до змішування, плутанини у принципах навчання, ототожнення їх з методами і засобами формування компетентностей, нерозуміння необхідності зміни засобів навчання, форм і методів організації навчального процесу тощо.

ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРЕДМЕТНОЇ ГАЛУЗІ «МАТЕМАТИКА»

В. Г. Паньков, канд. фіз.-мат. наук

Основними чинниками формування навчально-інформаційного середовища, навіть за активного використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі сучасної загальноосвітньої школи, залишаються слово вчителя і підручник. Важливість підручника як «масової книги для навчання», де презентовано предметний зміст освіти, визначено види діяльності, які є обов'язковими для засвоєння учнями з урахуванням їх особистісних і вікових особливостей, залишається незмінною, адже саме у підручнику відображено ту навчальну інформацію, яка виражає інформаційну та структурну характеристики кожного окремого навчального предмета.

Однією з ознак модернізації системи освіти в Україні є поява можливості вибору та використання кожним окремим навчальним закладом у навчальному процесі альтернативних підручників. У зв'язку з цим проблема оцінювання кількісних підручників набула особливої актуальності. Велика кількість авторів підходила до аналізу проблем з частково-педагогічних і психолого-педагогічних позицій, що стосуються особливостей конкретних вікових груп учнів щодо певної галузі знань.

Для дидактики важливу роль відіграє логічна структура навчального предмета, яка не лише визначає зміст і об'єм знань, умінь та навичок, які утворюють навчальний предмет, а і логічну послідовність його вивчення. При цьому

логіка навчального процесу враховує як логіку навчального предмету, так і психологію засвоєння учнями навчального матеріалу. Тобто постає важливе питання встановлення послідовності подання навчального матеріалу в зв'язку з завданням свідомого його засвоєння і розвитку мислення учнів. У разі ж, коли наукові відомості не засвоюються, а лише механічно запам'ятовуються, вони не сприяють розвитку пізнавальної діяльності учнів, а отже, не спрямовані на розширення їх пізнавальних і творчих здібностей.

Навчальний матеріал завжди являє собою систему, що має певну структуру, основними елементами якої є поняття. У цьому контексті, з метою удосконалення системи оцінювання якості підручників, здійснено аналіз понятійного апарату системи підручників предметної галузі «Математика» для V класу, що були видані у 2013 році за державним замовленням. Здійснено аналіз системи математичних понять і тверджень, вікові особливості їх використання, та сформульовано рекомендації щодо особливостей використання тих чи інших способів формулювання математичних понять на різних етапах вивчення математики в ЗНЗ.

Крім того, проаналізовано існуючі підручники з математики на предмет рівномірності використання понять та тверджень протягом навчального року, здійснено їх порівняння та сформульовано рекомендації авторам, з метою запобігання встановленої дидактичної проблеми при створенні лінійки підручників.

РІВЕНЬ ВОЛОДІННЯ ГЕОГРАФІЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

С. О. Науменко, канд. пед. наук

У ході дослідження підтеми «Тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів основної і старшої школи» було проведено експеримент. Одне із завдань експерименту полягало у виявленні рівня володіння географічною компетентністю та її складовими в учнів основної і старшої школи. Для розв'язання цього завдання було створено Анкету для учнів.

На основі кількісних і якісних результатів анкетування учнів було з'ясовано, що, на думку 7% учнів, вони ніколи не використовували у повсякденному житті знання, уміння і навички, отримані на уроках географії в школі. Ми вважаємо, що цей відсоток є трохи завищеним, адже деякі учні не можуть перерахувати географічні знання, уміння і навички, які вони використовують у побуті й в повсякденному житті.

За даними анкети, лише 23% учнів під час слухання або читання новин не звертають увагу на назви географічних об'єктів: вони їх не помічають. 55% учнів ніколи не були за кордоном, а 3% учнів – за межами області, в якій вони живуть.

39% учнів ніколи не читали такі географічні журнали як «National Geographic», «Вокруг света» та інші; 15% учнів ніколи не дивилися географічні передачі (про природу, країни, подорожі тощо); 14% учнів ніколи не використовували інтернет для пошуку географічної інформації (не для виконання шкільних домашніх завдань); 27% учнів ніколи не користувалися програмою «Google Планета Земля».

9% учнів вважають, що вони не вміють орієнтуватися на місцевості, а близько $\frac{1}{4}$ учнів зізнаються, що вони не дуже добре знають околиці району, де вони живуть, і району, де знаходиться їхня школа. При цьому близько 10-13% учнів майже ніколи не гуляють околицями свого будинку і своєї школи.

22% учнів ніколи у побуті і в повсякденному житті (крім виконання шкільних домашніх завдань) не користувалися географічною картою або атласом; 17% учнів – картою або планом міста; 41% учнів – топографічним планом місцевості; 58% учнів – компасом.

Із 82% учнів, які цікавляться прогнозом погоди, лише 66% учнів хоча б один раз в житті відслідковували справдження прогнозу погоди з погодою, яка була в той день.

Відсоток учнів (40%), які ніколи у побуті і в повсякденному житті (крім виконання шкільних домашніх завдань) не користувалися географічною картою, атласом, картою або планом міста, нам здається досить високим, адже лише 3% учнів зізналися, що вони ніколи не були за межами області, в якій вони живуть; 55% учнів – ніколи не були за кордоном.

Підвищити рівень географічної компетентності учнів можна, якщо учні будуть застосовувати знання, уміння і навички, отримані на уроках, у практичних цілях, під час пояснення явищ повсякденного життя, проведенні дослідження або оброблення одержаних даних. Цього частково можна досягти, якщо вчитель під час поточного оцінювання буде використовувати завдання з тестів міжнародних досліджень, таких, як дослідження за програмою PISA, мета якого полягає в оцінці здатності учнів застосовувати отримані в школі знання і навички в життєвих ситуаціях, а також Міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (TIMSS), або подібні до них завдання.

ОЦІНЮВАННЯ МЕТА ПРЕДМЕТНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Л. С. Смолінчук, канд. пед. наук

Запровадження в сучасну шкільну освіту метапредметного підходу потребує розробки критеріїв і системи вимірювання отриманих за такого навчання результатів.

Метапредметні результати освітньої діяльності визначають як способи діяльності (пізнавальні, комунікативні) та способи регуляції діяльності (планування, контроль, корекція), що використовуються як у рамках освітнього процесу, так і під час розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях, що засвоюються учнями на основі одного, кількох споріднених або певного циклу чи навіть усіх навчальних предметів.

Основним об'єктом оцінки метапредметних результатів є сформованість розумових дій учнів, спрямоване управління пізнавальною діяльністю, аналіз процесу пізнання. Так, особливих критеріїв вимірювання потребують:

- здатність сприймати і усвідомлювати навчальну мету і завдання, самостійно перетворювати практичну задачу на пізнавальну;
- вміння планувати власну діяльність відповідно до поставлених завдань і умов їх реалізації;
- вміння контролювати й оцінювати свої дії, вносити корективи в їх виконання на основі оцінки помилок, проявляти ініціативу і самостійність у навчанні; вміння здійснювати інформаційний пошук, збір і одержання суттєвої інформації з різних інформаційних джерел;
- вміння використовувати знаки та символи для створення моделей досліджуваних об'єктів і процесів, схем вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань; логічні операції порівняння, аналізу, узагальнення, класифікації, встановлення аналогій, віднесення до відомих понять;
- вміння співпрацювати з учителем і однолітками при вирішенні навчальних проблем і т.д.

Оцінка метапредметних результатів може здійснюватись за допомогою різноманітних процедур, таких як: вирішення задач творчого і пошукового характеру, підсумкові роботи з певних предметів, комплексні роботи на міжпредметній основі, моніторинг основних навчальних умінь і т.д.

Досягнення метапредметних результатів може оцінюватись і вимірюватись в таких формах:

- як результат виконання спеціально сконструйованих діагностичних завдань, спрямованих на оцінку рівня сформованості конкретних універсальних навчальних дій;
- як інструментальна основа (або як засіб рішення) і як умова успішності виконання навчальних завдань з певних предметів;
- як успішне виконання комплексних завдань на міжпредметній основі.

НАПРЯМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0112U000336. Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Г.О. Васьківська, канд. пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ:

проаналізовано: основні тенденції щодо фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у старшій школі та її пріоритетні напрями; основні положення гуманітарної концепції загальної освіти, зроблено висновки; підходи до розробки проблем екологічної освіти загалом і екологічної освіти учнів зокрема, формування комунікативної компетентності та особливостей спілкування в екологічній сфері, фундаменталізації навчального процесу як умови поліпшення його якості;

з'ясовано: сутність понять «зміст», «фундаменталізація», «фундаменталізація змісту екологічної освіти старшокласників», «гуманітарне знання», «педагогічна технологія реалізації міжпредметних зв'язків», їх складові, характерні особливості; дидактичні вимоги до набуття учнями фундаментальних природничих знань; основу фундаменталізації, що проголошується як створення такої системи і структури освіти, де пріоритетом є непрагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, тривалі у часі й інваріантні знання, що сприяють цілісному світосприйняттю, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації до швидкозмінюваних соціально-економічних і технологічних умов;

теоретично обґрунтовано: дидактичні умови відбору змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання; організаційні засади (принципи, умови) впровадження педагогічної технології реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи; що трансформаційні процеси в освіті, пов'язані з підвищенням її варіативності, вимагають збереження фундаментального ядра в змісті освіти, яке забезпечить її стабільність; що основними напрямками гуманітаризації є оновлення змісту

освіти в усіх предметних сферах, на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання; вплив на освітнє та культурне оточення іміджу гуманітарної освіти; поворот освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення; актуальність радикальної гуманітаризації освіти, орієнтації на людину і фундаментальні цінності, що визначають головною метою та змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість;

визначено: на сучасному етапі принцип гуманітаризації освіти передбачає підвищення статусу гуманітарних і суспільних навчальних предметів із суттєвим переосмисленням і переглядом їх змістового наповнення; очікувані результати гуманітарної освіти: самовизначення в оточуючому світі; ціннісні орієнтації; творче застосування сформованих компетентностей; особистісні якості, позитивна життєва позиція; дидактичні умови відбору змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання; роль суспільно-гуманітарних предметів, практичного навчання у формуванні міжпредметних знань, умінь і навичок у загальноосвітній підготовці; педагогічні функції курсів за вибором і підходи до їх формування; принципи, на яких ґрунтується проектування блоків універсальних навчальних дій; основні універсальні блоки навчальних дій: загальнокультурний, особистісний, загальнонавчальний, технологічний, комунікативний; теоретичні основи та принципи формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти; фундаментальні знання, які входять до системи екологічних знань старшокласників в умовах профільного навчання (ненаукові та наукові компоненти екологічного знання) та основні складові екологічних знань, якими має володіти учень старшої школи; основні дидактичні умови формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти;

доведено: основними напрямками гуманітаризації та фундаменталізації змісту освіти є оновлення змісту освіти у всіх предметних сферах, на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання; вплив на освітнє та культурне оточення іміджу гуманітарної освіти; поворот освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення;

розроблено: концептуальну модель фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання; критерії відбору навчального змісту та основні показники якості фундаментальних природничих знань старшокласників; концептуальну модель фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі в умовах профільного навчання; раціональну систему навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі. До складу такої системи в кожному профілі навчання входять: 1) група загальноосвітніх навчальних предметів, які вивчаються в обов'язку й на рівні, що задає Державний стандарт базової і повної загальної

середньої освіти; 2) група загальноосвітніх навчальних предметів, безпосередньо пов'язаних із відповідним профілем; курси за вибором; проект концептуальної моделі фундаменталізації змісту освіти на основі діяльнісного підходу, в умовах профільного навчання; модель формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти та програму курсу за вибором «Екологія у житті людини» для учнів старшої школи;

здійснено: експериментальну апробацію розробленої раціональної системи навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі. Аналіз результатів впровадження розробленої раціональної системи свідчить, що вона позитивно впливає як на індивідуальні особливості, інтереси і потреби учнів, так і формування у них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності;

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Васьківська, канд. пед. наук

Сьогодення характеризується прискоренням соціальних ритмів, наростанням обсягів необхідної інформації, інтенсифікацією соціальних і професійних контактів між окремими людьми, соціальними групами і професійними співтовариствами. Саме тому дослідники вважають, що зміст освіти слід розглядати як систему наукових знань, умінь і навичок, у процесі оволодіння якими в учнів формується науковий світогляд, розвивається критичне мислення і здібності. У цьому контексті особливого значення набуває теоретична підготовка учнів старшої школи, що передбачає засвоєння ними фундаментальних знань і формування готовності до їх практичного застосування (Бабанський Ю. К.). Це стає можливим за умови, якщо знання вирізнятимуться функціональною повнотою, властивою лише системі. Як основні завдання формування системи знань в учнів старшої школи, які мають розв'язуватися за умови фундаменталізації змісту освіти, можна виокремити: визначення основних напрямів міждисциплінарної інтеграції предметів гуманітарного і природничого циклів; формування цілісності знань про людину на основі взаємозв'язку гуманітарних і природничих наук; виявлення та опис фундаментальних дидактичних одиниць змісту гуманітарної і природничої освіти; змістове і методичне розроблення окремих дидактичних одиниць змісту гуманітарної і природничої освіти; створення методик формування в учнів системи знань на основі предметів

гуманітарного і природничого циклів; розвиток системного мислення учнів, орієнтованого на синтез різних знань, інтеграцію підходів, багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності щодо критичного сприйняття, всебічної оцінки різних людських явищ, із урахуванням їх психологічних, фізіологічних, соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості, здатної розв'язувати різноманітні практичні й духовні проблеми.

Формування у старшокласників системи знань на основі гуманітарної і природничої освіти у варіативній частині її змісту має значні можливості не лише для системного засвоєння знань, а й до більш свідомого вибору майбутньої діяльності, відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі. Розв'язання проблем гуманітарної і природничої освіти вимагає забезпечення єдності задуму, ідеї і діяльнісного підходу самими учнями; здійснення проблемного підходу до змісту гуманітарних і природничих знань, їх конструювання з огляду на діяльнісний підхід, на розширення традиційних уявлень про гуманітарні і природничі знання. Отже, слід враховувати особистісні, екологічні, світоглядні, соціальні та інші аспекти наукової діяльності; належить створювати навчальне середовище, яке відповідатиме запитам особистості учня, формуватиме образи внутрішнього і зовнішнього світів як стійкі уявлення про себе, свою родину, дім, друзів і т.ін. Баланс образів, що формуються, ґрунтується на контекстному співвідношенні і взаємодії знань і вмінь і закладаються в зміст освіти. Суспільство і держава зацікавлені в освіті, максимально зорієнтованій на суспільні потреби. Ця обставина і має бути основою для створення образної мережі змістової структури освіти, шляхом усунення непотрібних дидактичних одиниць або, навпаки, їх спрощення.

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

О. В. Барановська, канд. пед. наук

Протягом останніх років проведено аналіз можливостей фундаменталізації та гуманітаризації навчання в умовах модернізації освіти. Розглянуто загальні підходи до проблеми гуманізації, гуманітаризації та фундаменталізації змісту освіти в старшій школі, проаналізовано ключові поняття «гуманізація», «гуманітаризація», «фундаменталізація» освіти.

Актуальним питанням на сучасному етапі залишається змістове наповнення предметів історичного циклу та гуманітарних предметів. З цією метою здійснено анкетування вчителів та учнів старших класів шкіл м. Києва: визначення стану їх інформованості щодо питання фундаменталізації освіти, зокрема гуманітарних предметів; наповненості програм з навчальних предметів гуманітарного циклу, їх відповідності сучасним досягненням та вимогам; чинників, що можуть зміцнити позиції сучасної школи. Зроблено висновок, що існує необхідність радикальної гуманізації та гуманітаризації освіти, орієнтації на людину та фундаментальні цінності, зміст предметів гуманітарного циклу повинен бути переглянутим згідно з сучасними критеріями; сучасна освіта потребує створення концептуальної моделі фундаменталізації змісту гуманітарних предметів в умовах профільного навчання.

Сутність гуманітарної освіти можна визначити як пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, спрямованих на формування особистісної зрілості учнів. Наразі основними напрямками гуманітаризації є оновлення змісту освіти у всіх предметних сферах, на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання; вплив на освітнє і культурне оточення; звернення освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення.

У процесі навчання необхідно враховувати наступні виділені педагогічні умови фундаменталізації та гуманітаризації навчання у старшій школі: зміст досліджуваного матеріалу має бути гуманітаризованим, тобто мати загальнокультурний компонент і особистісний зміст; навчальний процес повинен бути забезпечений наявністю спеціальних навчально-дидактичних засобів гуманітаризації; організація роботи з гуманітарним змістом і засобами гуманізації повинно ґрунтуватися на особистісному підході в навчанні. Реалізація виділених педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності профільного навчання, формування в учнів орієнтації на загальнолюдські та культурні цінності, ціннісної орієнтації на особистість кожного учня, розуміння взаємозв'язку природничо-наукової і загальнокультурної складової науки, розуміння цілісної картини світу, підвищенню навчальної мотивації та розвитку пізнавального інтересу до досліджуваного предмета. Створено концептуальну модель фундаменталізації та гуманітаризації змісту гуманітарних предметів у старшій школі. Отже, загальною метою вивчення предметів гуманітарного циклу має стати формування необхідного комплексу знань з проблем розвитку людини, її взаємовідносин із соціальним і природним середовищем. Урешті-решт, соціогуманітарний цикл навчальних предметів має бути спрямований на формування в учнів такої соціальної картини світу, яка сприяла б їхній адаптації до сучасного суспільства.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Н. В. Захарчук, канд. пед. наук

Аналізуючи процес формування системи екологічних знань учнів старшої школи у процесі фундаменталізації змісту освіти на основі системного підходу, ми вважаємо за доцільне створити експериментальну модель досліджуваного явища, ефективність якої залежить від ефективності функціонування всієї сукупності її компонентів, що забезпечується дотриманням відповідних основоположних принципів організації та проведенням навчальної роботи зі старшокласниками в умовах фундаменталізації змісту освіти.

У нашому дослідженні ми надаємо перевагу принципам фундаменталізації, комплексного підходу до вивчення навколишнього середовища, з використанням міжпредметних зв'язків, єдності дій педагогів і учнівського колективу школи, на основі красезнавчого принципу навчання, «випереджуючого відображення», зв'язку теорії з практикою.

Виходячи із мети та завдань екологічної освіти школярів, ми визначили серед компонентів досліджуваного процесу духовно-естетичний (виховання почуття краси, добра, любові через пізнання навколишнього світу, природи рідного краю і Батьківщини або їх художніх образів, почуття обов'язку і відповідальності за неї), валеологічний (засвоєння валеологічних знань у системі неперервної освіти), пізнавально-освітній (появляється в освітній функції природи та здійснюється через взаємодію з нею, з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність), діяльнісний (розкривається у формуванні готовності старшокласника увійти у доросле життя, в т. ч. і професійне, отриманні задоволення від принесення користі довкіллю своєю діяльністю, позиціонуванні себе, як людини, що відповідає за наслідки своєї діяльності) та рефлексивно-аналітичний (відображає рівень самооцінки старшокласників щодо опанування екологічними знаннями та вміння рефлексувати за результатами професійної діяльності та особистісним впливом на довкілля).

Характерною ознакою формування системи екологічних знань старшокласників є його структурованість, що проявляється в послідовності складових одиниць навчального процесу, саме тому нами обрано наступні етапи формування системи екологічних знань учнів старшої школи, які є основою становлення їх екологічного світогляду: накопичення базових екологічних знань, систематизація екологічних знань та їх інтеграція у структуру світогляду старшокласників, використання здобутих знань у природоохоронній і майбутній професійній діяльності.

Отже, складність досліджуваного явища вимагає чіткого обґрунтування моделі цього процесу, із виділенням принципів, структурних компонентів, забезпечення відповідних дидактичних умов, добору найоптимальніших форм та методів, що сприятимуть формуванню системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО АСПЕКТУ ПРОЦЕСУ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

С. Е. Трубачева, канд. пед. наук

Згідно філософії конструктивізму, кожна людина упродовж життя конструює своє власне бачення навколишнього світу, відповідно, і бачення свого власного розвитку і зростання, зокрема в освіті і професійному становленні. Для цього їй потрібно створити певні умови, включити в певну навчальну технологію з діагностикою її особливостей, запропонувавши перелік фундаментальних освітніх об'єктів із способами та можливими засобами опанування ними, з обов'язковим представленням отриманих практичних результатів.

У психології і педагогіці виявлена і добре вивчена залежність вибору професії від спрямованості навчальних і трудових інтересів учнів, від успішності основних видів їх повсякденної діяльності. Оскільки різнобічний розвиток особистості передбачає достатній рівень розвитку здібностей до провідних видів діяльності, в основу організації та забезпечення професійно-орієнтованої навчальної діяльності учнів має бути покладена інваріантна система з основних видів діяльності. Така інваріантна основа освітнього та виховного процесу, у вигляді універсальних навчальних дій, з одного боку буде відігравати фундаменталізуючу роль у процесі формування змісту освіти, а з іншого узагальнювати та систематизувати вимоги до інтегрованого результату сучасної освіти – ключових компетентностей учнів. У зв'язку з цим завданням освіти є створення умов для набуття учнями знань, умінь і досвіду такої діяльності в узагальненій формі.

Реалізація цього аспекту можлива у процесі виконання учнями проектної діяльності. Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенційні психолого-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор і фактор сучасної освіти, не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої

самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів. Особливого значення набуває проектна діяльність в умовах профільного навчання. До цілей проектної діяльності у старшій школі можна віднести наступні: навчити вчитися, тобто навчити виконувати навчальні завдання у сфері навчальної діяльності; навчити пояснювати явища дійсності, їхню сутність, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат, тобто вирішувати пізнавальні проблеми; навчити орієнтуватися у ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних, міжкультурної взаємодії й інших, тобто вирішувати аналітичні проблеми; навчити орієнтуватися у світі духовних цінностей; навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей; навчити вирішувати проблеми, спільні для різних видів професійної й іншої діяльності; навчити вирішувати проблеми професійного вибору, включаючи підготовку до подальшого навчання.

ФАКУЛЬТАТИВНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

В. І. Кизенко, канд. пед. наук

Серед форм диференціації, які створюють передумови для активізації самостійної діяльності школярів і сприяють реалізації творчого потенціалу особистості, чільне місце посідають факультативи. Аналіз теоретичних надбань з проблеми шкільних факультативів дає підстави для висновку, що не всі її аспекти досліджено достатньо вичерпно. Маємо на увазі, зокрема, загальні дидактичні основи факультативного навчання, обґрунтування педагогічних функцій і завдань факультативів на різних рівнях шкільної освіти. Не розроблено чіткої дидактичної класифікації й відповідної їй системи факультативів, які забезпечували б реалізацію цих функцій.

Факультативне навчання підпорядковане меті й завданням шкільної освіти, тому його загальні функції збігаються з функціями обов'язкового навчання, розвивальною, освітньою і виховною метою. Щоб реалізувати першу й третю з цих функцій, факультативні заняття мають більше потенційних можливостей, ніж обов'язкові, що зумовлено, передусім, їх організаційними особливостями (добровільність вибору, порівняно малий кількісний склад груп, психолого-педагогічні особливості учнів, широкий контингент керівників занять тощо).

Одна з істотних особливостей навчально-виховного процесу в підлітковий період має полягати в інтенсифікації інформаційної, загальнорозвивальної його функцій, на основі широкого, різнобічного інформування підлітків про

довкілля і власну особистість та залучення їх до нових видів діяльності. Через обмеженість навчального часу не можна задовольнити цю вимогу на обов'язкових заняттях. Саме факультативне навчання має значні резерви. Співвіднесення загальної спрямованості доцільних впливів на особистість підлітків з визначеними функціями факультативів свідчить, що такі впливи можуть здійснюватися в процесі реалізації розвивальної функції факультативів. Саме тому ця функція має стати в основній школі провідною й позначитися як на змісті факультативів, так і на організації їх вивчення.

Зміст факультативів має орієнтуватися, передусім, на підлітків (а їх більшість), які мають різнобічні інтереси, але ще не визначилися з головним, а отже, має охоплювати різноманітність проблем, висвітлювати різні аспекти навколишнього світу, показувати учням, чим потрібно цікавитися і що робити, задовольняти принцип науковості. Інформація має бути досить глибокою й вірогідною, відповідати сучасному науковому розумінню предмета розгляду, а обсяг і зміст знань такими, щоб, з одного боку, відобразити інформацію, достатню для розуміння сутності наукової картини світу, а з іншого – забезпечити доступність навчання, орієнтуватися на зону найближчого розвитку. Водночас зміст факультативного навчання слід систематизувати відповідно до основних сфер довілля, щоб учням легше було сприймати значний обсяг інформації, структурувавши в певний спосіб відповідну наукову інформацію.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

С. В. Косянчук, аспірант

Нами визначено, що успішність формування ціннісно-смыслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів залежить від створення таких дидактичних умов: визначення потенційних можливостей предметів гуманітарного циклу, посилення ціннісно-смыслові функції мистецтва слова; забезпечення логічного спрямування змісту гуманітарних предметів і добору відповідних технологій.

Водночас, зміст предметів гуманітарного циклу старшої школи має містити все, що стосується життя і розвитку учнів зі спрямованістю, звісно, на профілі, за якими навчаються у ЗНЗ. Відповідний зміст ми розглядаємо як цінність,

грунтовану на певному доборі знань (подій, фактів, явищ) з огляду на закони, закономірності, принципи, особливості, специфічні відмінності функціонування і розвитку природи, людини, суспільства і людства в цілому.

Оцінюючи тексти вправ, подані у підручниках з української мови, програмовий матеріал з української і зарубіжної літератури чи будь-який мистецький твір або історичну ситуацію, учень має дати оцінку подіям (фактам, явищам), про які він довідався. Тут оцінка виступає ключовим інструментом соціалізації особистості, є запорукою подальшого розвитку і становлення особистості випускника ЗНЗ.

Задля успішної реалізації поставлених завдань учитель також має спрямовувати учнів на усвідомлення таких норм поведінки, які мають бути закладені в основу формування громадянина.

Визначені дидактичні умови передбачають переосмислення важливості і значення спілкування в усіх його індивідуальних, міжособистісних, соціальних, соціокультурних проявах тощо.

Особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій, з огляду на мету і зміст нового Державного стандарту, щонайперше, лежать у площині емоційно-ціннісних переживань і ставлень старшокласників. Отже, принципи навчання мають відповідати особистісно зорієнтованій парадигмі освіти, де учень є суб'єктом навчально-виховного процесу, а гуманітарно-гуманістичне тло забезпечуватиме становлення молодшої людини як громадянина незалежної країни, готового жити і працювати у світі інформаційних та інформатизаційних перетворень.

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників як загальнопедагогічна проблема, може розв'язуватися за спрямованості відповідного змісту освіти на самонавчання, саморозвиток, самооцінку учнів.

Спираючись на добутки і міркування, зміст досліджень і домагань вітчизняних науковців, аналізуючи результати роботи практиків, ми поглиблюватимемо вивчення окреслених проблем.

ІНТЕНСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Діденко

Розглядаючи значення інтенсифікації як чинника підвищення ефективності підготовки майбутніх випускників, варто зазначити, що поняття «інтенсифікація» та «ефективність» не ідентичні, між ними не існує

однозначного зв'язку. У певних ситуаціях традиційні методи навчання можуть виявитися результативнішими, ніж інтенсивні. У практиці навчання досить часто найбільшу результативність може дати поєднання традиційних та інтенсивних методів навчання. У контексті окресленого необхідно усвідомити сутність цих понять. Інтенсифікація навчання у педагогічній літературі трактується неоднозначно, але, практично, дослідники заявленої проблеми одностайні щодо встановлення тісного зв'язку з проблемою здійснення цілісного підходу до підготовки учнів старшої школи, оптимізації навчального процесу й активізації пізнавальної діяльності учнів. У визначеннях поняття «інтенсифікація навчання» простежуються дві точки зору, це: результат розгляду проблеми з позицій діяльнісного підходу (інтенсифікація розуміється як зростання напруженості, продуктивності роботи; пошук безпосередньо дидактичних рішень (автори, які обстоюють такий погляд, вважають, що інтенсифікація – це певна дидактична задача, що вимагає для свого рішення комплексу засобів). Водночас, слід відзначити, що обидві точки зору не виключають, а скоріше доповнюють одна одну, що дає змогу розглядати інтенсифікацію як основу нової якості навчання. Саме з таких позицій розглядає інтенсифікацію С. Н. Архангельський. Він вважає, що інтенсифікація, як основа якості навчання, реалізується шляхом використання засобів, що її активізують, а також форм і методів навчання за зниження затрат часу.

Аналіз результатів анкетувань, констатувальних зрізів і результатів навчальної діяльності учнів старшої школи дав змогу виявити низку причин, що зумовлюють недоліки профільної підготовки. Серед основних – розрив педагогічної теорії і практики. Власне питання єдності теоретичної і практичної профільної підготовки стає об'єктом вивчення й аналізу. Інтеграція теорії і практики є основою розв'язання відповідних суперечностей. Процес інтеграції визначає необхідність зміни характеру і змісту навчального процесу, впровадження інтенсивної технології навчання, йдеться про, по-перше, синтез науково-теоретичних знань, що забезпечить їх функціональну повноту, властиву лише системі, по-друге, про інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь.

Розробка інтенсивної технології навчання потребує виокремлення її сутнісних ознак, зокрема, системної сукупності, процесуальної частини і змістової техніки реалізації навчального процесу. Водночас важливо визначити зміст знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню, а також виявити інструментальні засоби щодо досягнення поставлених завдань.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*О. О. Клокун, директор Тетерівської гімназії
Бородянського району Київської області*

Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти та інші документи визначають основні напрями розвитку педагогічної теорії і практики. Однак, якщо Національна стратегія вимагає увідповіднення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки педагогічних кадрів змінам соціально-економічної, духовної, гуманітарної сфер з метою підвищення якості знань випускників, за рахунок забезпечення фундаментальності і практичної спрямованості навчальних програм, то Державний стандарт зосереджує нашу увагу на фундаментальному характері загальних закономірностей природи, вимагає навчати старшокласників застосовувати природничі знання у різних сферах життєдіяльності людини, щоб складалася гармонійна взаємодія людини з навколишнім природним середовищем. З іншого боку, за Законом України «Про освіту», загальна середня ланка має забезпечувати розвиток особистості учнів, їхніх здібностей, професійне самовизначення, формувати загальнолюдську мораль, забезпечувати потребу у знаннях про природу, людину і суспільство. Утім, інваріантний компонент змісту освіти старшої школи не достатньо забезпечує на якісному рівні формування особистості випускника як майбутнього громадянина країни. Для осучаснення змістового наповнення навчально-виховного процесу гімназії укладено угоду про співпрацю з лабораторією дидактики Інституту педагогіки НАПН України. Відтак, кілька років поспіль триває педагогічний експеримент у рамках варіативної складової.

Експеримент у нашому закладі спрямовано на фундаменталізацію змісту освіти старшої школи і забезпечено науковими пошуками лабораторії дидактики. Наприклад, формування у старшокласників системи знань про людину базується на впровадженому метакурсі «Людинознавство» для учнів 10–11-х класів. Розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників супроводжується інструментарієм, робота з яким занурює учнів у наукові теорії, історичні і сучасні факти, соціальні явища, водночас сприяє їх розумінню і перенесенню в нові навчальні ситуації. Метапредметні і міжпредметні зв'язки, інтеграцію змісту предметів основних циклів старшокласники здійснюють завдяки упровадженій технології, що розвиває їхню рефлексійно-пізнавальну діяльність.

Експеримент, базований на принципах фундаменталізації змісту освіти, сприяє систематизації знань, профорієнтації учнів. Упроваджені методичні рекомендації науковців лабораторії дидактики підвищують якість засвоєних учнями знань, їхні здобутки зростають і підтверджуються перемогами у районних, обласних і всеукраїнських олімпіадах і конкурсах, у проектах Малої академії наук.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

Р. І. Осадчук

Міжпредметні зв'язки є важливим засобом педагогічних технологій, спрямованих на розгортання міжпредметної взаємодії в умовах особистісно-зорієнтованого навчання. Учитель, який опанував відповідну технологію, свідомо спиратиметься на основи фундаменталізації змісту суспільно-гуманітарних предметів старшої школи.

Педагогічна технологія міжпредметної взаємодії не виключає як традиційних, так і оригінальних авторських методик, а лише посилює їх спрямованість на досягнення прогнозованих результатів.

Очікуваними результатами використання відповідної технології є, серед іншого, підвищення ефективності вивчення старшокласниками суспільно-гуманітарних предметів і розвиток їхніх творчих якостей учнів, що мотивує потребу досягати достатнього і високого рівнів опанування програмового матеріалу. Застосування навичок встановлення міжпредметних зв'язків позитивно позначаються на емоційній атмосфері і викладанні предметів, і засвоєнні їх змісту старшокласниками.

Ефективність навчання за педагогічної технології міжпредметної взаємодії довести нескладно, адже об'єктивним показником виступає рівень засвоєння предметних знань. Утім, методами статистичної обробки здобутих даних довести вплив педагогічної технології на розвиток творчих якостей старшокласників доволі складно, адже творче становлення особистості учня має діагностуватися тривалий час. Саме тому ми дійшли висновку, що за відправну точну відповідного моніторингу і діагностики слід брати рівень засвоєння відповідних суспільно-гуманітарних предметів в основній школі.

Встановлено, що зміст суспільно-гуманітарних предметів відіграє роль фундаменту, на якому базуються знання, що їх здобувають учні за застосування педагогічної технології міжпредметної взаємодії. У зв'язку з цим процес навчання слід організувати так, щоб у пам'яті учнів збереглася та система літературних та історичних знань, умінь і навичок, на основі яких, з одного боку, формується наукове уявлення про світ, а з іншого, – базується вивчення спеціальних предметів.

Використання педагогічних технологій, що сприяють встановленню міжпредметних зв'язків, є одним зі шляхів інтеграції суспільно-гуманітарної освіти і засобом розвитку потенціалу навчального середовища, спрямованого на розвиток творчої особистості випускника загальноосвітнього навчального закладу.

ФУНДАМЕНТАЛЬНІСТЬ ЗНАНЬ ЯК ПРОВІДНА ДИДАКТИЧНА ВИМОГА ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Л. А. Липова, канд.пед.наук

Метою нашого дослідження стало визначення основних напрямів фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі, розробка основних дидактичних засад фундаменталізації змісту природничих предметів в умовах профільного навчання, визначення основних показників фундаментальних природничих знань старшокласників.

Завданням другого року дослідження стало: 1) підведення підсумків констатувального експерименту і початок пошукового експерименту з метою практичного впровадження задумів дослідження, врахування зауважень учителів і аналізу відповідей учнів щодо ідей фундаменталізації навчально-природничого змісту; 2) з'ясування дидактичних вимог до набуття учнями фундаментальних природничих знань; 3) визначення основних показників якості фундаментальних природничих знань учнів; 4) розробка концептуальної моделі фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі в умовах профільного навчання.

За результатами експерименту було виявлено, що майже половині учнів бракує системності і цілісності природничих знань. Вбачається бути кращим застосування інтегрованих знань для вирішення загальноприродничих завдань (з такими завданнями впоралася лише третина учнів), які в реальному житті найбільш необхідні для розв'язання певних проблем. Тож на пошуковому етапі дослідження було проаналізовано програми природничих предметів щодо

покращення фундаментальності змісту, вчителям було надано поради щодо вдосконалення змісту природничих предметів, методики викладання деяких тем, інтеграції змісту (в публікаціях, на семінарах, конференціях).

У процесі дослідження з'ясовано основні вимоги до набуття старшокласниками фундаментальних природничих знань: 1) засвоєння базових компетенцій; 2) оволодіння елементами методу наукового пізнання; 3) мати уявлення про наукову картину світу; 4) усвідомлювати межі й умови дії законів природи; 5) мати генералізовані природничі знання. Основними показниками досягнення фундаментальних природничих знань вважаємо: 1) якість знань, розуміння матеріальності світу; 2) компетентність у застосуванні знань; 3) оволодіння дослідницькими вміннями; 4) відповідність результатів засвоєння знань цілям освіти і сучасним вимогам; 5) наявність сформованих методологічних умінь; 6) здатність до самостійного пошуку інформації; 7) вміння аналізувати явища, робити з них висновки і приймати необхідні рішення.

Внаслідок дослідження розроблено концептуальну модель фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі і визначено основні її компоненти. Намічено шляхи усунення недоліків, виявлених у процесі педагогічного експерименту. Водночас фундаментальність знань визначено як основний чинник професійного іміджу педагога.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000178. **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Пометун О.І., член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки

Основні наукові результати:

здійснено остаточний проблемно-цільовий та історико-генетичний аналіз сучасної психологічної, педагогічної, філософської, історичної літератури з проблеми дослідження, з урахуванням нових видань, що увійшли в науковий обіг, та первинних історичних джерел. Також уточнено понятійний апарат дослідження, адекватно до особливостей предмета;

визначено особливості конструювання змісту навчального історичного матеріалу в умовах переходу від країнознавчого до загальноцивілізаційного (соціоантропоцентричного) та проблемно-тематичного підходів відповідно чинній Програмі з історії; особливості методичного апарату підручників історії

і правознавства в основній школі на засадах компетентнісного підходу; підходи до конструювання текстового та позатекстового компонентів підручника для основної школи;

конкретизовано провідні функції шкільного підручника історії;

охарактеризовано методику навчання історії засобами підручника учнів основної школи у контексті оновлення змісту навчання;

обґрунтовано теоретичні засади представлення навчального матеріалу у підручниках із суспільствознавчих предметів для основної школи; засадничі положення дослідження щодо ролі підручника у розвитку предметних компетентностей учнів основної школи; концепцію освітньої галузі «Суспільствознавство» для основної школи (в співавторстві);

уточнено основні принципи проектування та конструювання шкільного підручника історії в контексті оновлення змісту;

розроблено моделі 7-ми підручників із суспільствознавчих предметів в основній школі; програму і методику формувального експерименту, діагностичний інструментарій: програми спостережень, анкети, плани бесід, тести.

підготовлено та експериментально перевірено розроблені розділи рукописів підручників; підготовлено до подання на Всеукраїнський конкурс підручників рукопис підручника «Історія середніх віків»; підготовлено до подання у видавництво підручник «Історія стародавнього світу (6 клас);

дістали подальшого розвитку положення щодо форм, методів і засобів навчання учнів історії України на основі діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів.

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

О. І. Пометун, д-р пед. наук

Нові характеристики змісту історичної освіти за державним стандартом 2011 року і програмою 2012 року обумовлюють істотні особливості уроку історії в основній школі, у порівнянні з попереднім етапом розвитку методики навчання.

Насамперед, вони пов'язані з новими цілями історичної освіти в цілому та цілями уроку історії зокрема. Якщо раніше цілі уроку пов'язувались, у першу чергу, з засвоєнням школярами знань і умінь та їх перевіркою, а потім вже з проблемами розвитку особистості, то сьогодні мета кожного уроку – створення

умов для розвитку особистості учнів у процесі активної розумової діяльності. Цілі уроку спрямовані на розвиток в учнів мотивів учіння, мислення, сприйняття, уваги, пам'яті, мови, уяви, їхньої здатності до самостійного пізнання й самоосвіти, предметної та інших компетентностей.

Досягнення нових цілей можливо лише за умови залучення кожного зі школярів до активної пізнавальної діяльності протягом всього уроку. Головне на такому уроці – проблемно-пошукова постановка навчальних завдань, що вимагають не простого відтворення, а активної розумової самостійної діяльності учнів.

Очевидною є зміна ролі і функцій учителя на уроці. Він виступає організатором активної навчальної діяльності школярів, допомагає їм визначити мету діяльності, шляхи її досягнення, способи навчальної роботи, ставить перед ними різнорівневі завдання, консультує.

Відповідно відбувається (й є абсолютно необхідною) зміна стосунків між учителем і учнями. Замість авторитарного стилю спілкування на уроці має панувати співпраця учителя і учня у виборі різних форм, методів і засобів проведення уроку, досягненні та оцінці його результатів. Творча взаємодія учителя і учнів обумовлює застосування цікавих форм і методів проведення уроків. Це можуть бути групові завдання, проекти, рольові та імітаційні ігри, історичні реконструкції, обговорення, змагання, підготовка рефератів і повідомлень, дослідження, дискусії та ін.

Таким чином, ми можемо виділити особливості уроків, що обумовлені потребами у реалізації нового історичного змісту:

- забезпечення формування в учнів систематичних знань з історії,
- посилення уваги до розвитку умінь і навичок та ціннісних орієнтацій особистості, формування світогляду, розвитку творчих здібностей учнів;
- засвоєння навчального матеріалу за короткий час за рахунок раціональної організації роботи усіх учнів;
- створення психологічно сприятливої та творчої атмосфери і обстановки на уроці, що забезпечує засвоєння матеріалу учнями на більш високому рівні;
- використання різних типів пізнавальних завдань і проблемних питань, створення пошукових ситуацій, які дозволяють формувати історичну компетентність учнів.

Послідовне запровадження діяльнісного підходу також обумовлює нову структуру уроку, що співпадає зі структурою пізнавальної діяльності учнів і містить такі обов'язкові компоненти, як актуалізація, мотивація, побудова знань і смислів, рефлексія, самоконтроль засвоєного та самооцінка.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Н. М. Гупан, д-р пед. наук

Реалізація особистісно орієнтованої освіти у сучасній школі можлива лише за умов послідовного запровадження диференційованого навчання школярів. Диференціація у теорії та практиці навчально-виховного процесу сучасної школи означає здійснення широкого спектру навчально-організаційних заходів, за допомогою яких робиться спроба задовольнити, з одного боку, різнобічні пізнавальні інтереси та потреби учнів, що розвиваються дуже швидкими темпами, а з іншого – соціальне замовлення суспільства.

Науковцями визначено два основних види диференціації навчання. Перший – рівнева чи внутрішня – проявляється у тім, що, навчаючись в одному класі, за одними програмами і підручниками, учні, завдяки спеціальним засобам і організації навчання, можуть засвоювати зміст освіти на різних рівнях. Досягнення учнем рівня обов'язкової підготовки свідчить про виконання ним мінімальних вимог до засвоєння навчального змісту і можливість переходу на більш високі рівні оволодіння матеріалом. Другий вид диференціації – це диференціація за змістом освіти. Вона передбачає навчання різних груп школярів за різними програмами, які відрізняються глибиною вивчення матеріалу, обсягом відомостей та ін. Цей вид диференціації вчені називають профільною чи зовнішньою диференціацією. Різновидом профільного навчання є також поглиблене вивчення предметів.

Диференційоване навчання як першого, так і другого видів, має реалізуватися, за допомогою відповідних навчально-методичних комплексів, чільне місце в яких належить підручнику.

Сучасний підручник необхідно розглядати саме з цих позицій. Це має бути книга, орієнтована на зовнішню диференціацію. Водночас підручник для певного типу школи має бути і книгою, за допомогою якої вчитель може проектувати не одну програму дій для цілого класу, як це робиться досі, а декілька, і кожному з них адресувати певній підгрупі учнів. Ось чому диференціація постає перед нами як одна з основ оптимізації процесу навчання.

Здійснення диференціації засобами підручника на практиці передбачає, зокрема: а) вивчення типологічних особливостей груп учнів певного віку за рівнями їх пізнавальних можливостей для наступного врахування цих особливостей у методичному апараті підручника; б) наявність у підручнику спеціальних різнорівневих завдань, застосування яких дозволяє вчителю організаційно

розв'язувати проблеми диференціації, наприклад, організовувати групову чи індивідуальну роботу учнів відповідно до вищеназваних груп за рівнями можливостей; в) наявність у підручнику рекомендацій щодо структури змісту навчального предмета з огляду його можливого скорочення, розширення, спрощення, дозування, вибору методів і форм вирішення пізнавальних завдань у відповідності до потреб груп учнів з різними пізнавальними можливостями.

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ В 6-ОМУ КЛАСІ В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Т. О. Чубукова, канд. пед. наук

Методична модель викладання історії стародавнього світу в 6-ому класі, в умовах оновленого змісту суспільствознавчих предметів зумовлює визначальну роль діалогічної співпраці, а також роль співробітництва. Сучасний навчально–методичний посібник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, щоб, переглядаючи його зміст, учитель міг побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності. Для цього структура підручника, його поліграфічне виконання мають давати уявлення чого і як слід навчати.

За такою моделлю педагогічної діяльності керівництво самостійною роботою спрямоване на те, щоб поставити учня в позицію активного суб'єкта навчання, розвинути його здібності самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю, організувати процес навчання на основі взаємодії діалогу, моделювання ситуації вибору, вільного обміну думками, авансування успіху.

Основою методики реалізації курсу історії стародавнього світу в загально-освітньої школі є: цілісність формування і розвитку активно творчої індивідуальності в процесі навчання, єдність індивідуалізації і диференціації; єдність навчання, виховання і розвитку учнів; збільшення обсягу та інтенсивності самостійної творчої праці учнів з обов'язковим розширенням їх пізнавальної діяльності.

Основою методичної моделі викладання історії стародавнього світу в 6-му класі є пошук шляхів подолання суперечностей між прагненням реалізувати ідеї оновленого змісту курсу історії стародавнього світу і традиційними формами та методами організації навчальної роботи.

До провідних функцій, які забезпечують ефективність методичної моделі викладання історії стародавнього світу, відносимо:

- забезпечення взаємодії вчителя і учнів;
- врахування індивідуально-психологічних властивостей учнів;
- розвиток особистісного потенціалу школярів;
- орієнтація на активну позицію учнів;
- особистісна адаптація теоретичних знань;
- саморозвиток та самореалізація особистості;
- освоєння інноваційного досвіду організації навчальної діяльності.

Головна суть методичної моделі викладання історії стародавнього світу в 6-ому класі, в умовах оновленого змісту будується на основі особистісно орієнтованого навчання та діяльнісного підходу і полягає в тому, що: а) центром процесу навчання історії в школі стає особистість учня, його конкретний світ; б) максимально враховуються особливості його розвитку, а саме інтелектуальні та фізіологічні можливості, здібності, інтереси, життєві плани; в) створюються комфортні умови для розкриття потенційних можливостей кожного учня.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ПРАВОЗНАВСТВА

Т. О. Ремех

Місія сучасного підручника полягає в тому, щоб слугувати джерелом навчальної інформації, вказувати вектор наукового пошуку, ставити перед учнями навчальні проблеми та орієнтувати у шляхах їх вирішення, стимулювати їх до активної самостійної роботи.

В основі створення підручника з правознавства повинні лежати сформульовані у чинних державних документах у галузі освіти сучасні вимоги до навчання цього предмета. Тому підручник з правознавства має ґрунтуватися на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів і повинен забезпечити засвоєння кожним учнем змісту предмета.

Через підручник з правознавства реалізується мета і завдання предмета. Він має будуватися на основі сучасних підходів до викладення матеріалу, оригінального поєднання основного, додаткового текстів та позатекстових компонентів. Зміст підручника з правознавства має бути тісно пов'язаний із змістом суспільствознавчої освіти учнів у початковій та основній школі, забезпечувати наступність та міжпредметні зв'язки.

У навчальному процесі підручник з правознавства має використовуватися для самостійного засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці та для

самостійної роботи учнів вдома. Відтак обсяг текстів у підручнику повинен бути педагогічно доцільним, їх будова має бути чіткою, виклад – послідовним, логічним, лаконічним. Побудова тексту та позатекстових компонентів має передбачати ведення авторами своєрідного діалогу з учнями, що є важливим з огляду на функціональність підручника й розвиток зацікавленості школярів у правознавстві. Діалогічний виклад навчального матеріалу, завдання для кооперативної роботи як обов'язковий елемент підручника слугують забезпеченню особистісно зорієнтованого підходу до навчання правознавства в основній школі.

Навчальна книга має уможливлювати урізноманітнення пізнавальної діяльності учнів і забезпечення розвитку їхньої предметної (галузевої) компетентності. За будовою і змістовним наповненням підручник повинен передбачати можливість проведення вчителем уроків різного типу.

Підручник з правознавства має укладатися таким чином, щоб з його допомогою вчитель міг послідовно організувати різні види пізнавальної діяльності учнів на уроці: актуалізацію вже наявних у них знань і життєвого досвіду; мотивацію вивчення теми; засвоєння і осмислення у процесі активної пізнавальної діяльності нових знань; відпрацювання нових пізнавальних умінь і навичок (предметних, операційних та ін.); узагальнення та рефлексію засвоєного змісту, приведення його у систему з тим, що вже відоме учням; повторення та закріплення вивченої інформації; подальше осмислення засвоєного змісту теми в процесі роботи учнів удома.

Запитання і завдання для учнів, подані у підручнику, мають відповідати віковим особливостям дев'ятикласників; ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді; бути практикоорієнтовальними; будуватися на основі проблемного викладу; передбачати можливість опрацювання навчальної інформації учнями як індивідуально, так і в співпраці з іншими.

РОЛЬ ПАМ'ЯТОК АРХІТЕКТУРИ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЇХ ОПРАЦЮВАННЯ НА УРОКАХ В 7 КЛАСІ

В. С. Власов, канд. пед. наук

Питання розвитку архітектури на образотворчого мистецтва в курсі історії України слід вважати магістральними для вивчення предмета. Їхній навчальний потенціал визначає природа культурологічного матеріалу (архітектурні споруди та твори образотворчого мистецтва як «учасники» або «свідки» минулого), який дає змогу безпосередньо «зануритися в історію», візуалізуючи

та «олюднюючи» її, передати дух часу в «живих» картинках та барвах, тобто сформувані образне уявлення про історичну епоху – своєрідну візуальну картину минулого, що істотно поживає інтерес до вивчення навчального предмета. Пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва наочно, точно й повно втілюють певні історичні тенденції, відбивають суспільні явища та процеси, закарбовуючи їх «сліди». Вони є узагальненим втіленням мистецької свідомості певної історичної епохи, естетичних смаків, що домінували в суспільстві на різних етапах його розвитку.

Грунтовне, систематичне навчання учнів праці з пам'ятками архітектури та образотворчого мистецтва розпочинається з 7 класу

Для реалізації навчального потенціалу досягнень архітектури та образотворчого мистецтва на уроках історії України треба дотримуватися певних методичних умов, а саме:

1. На уроках вивчення матеріалу, присвяченого питанням розвитку архітектури та образотворчого мистецтва, слід *ставити перед собою завдання не тільки керувати пізнавальною діяльністю учнів, а й формувати засобами мистецтва їхні ціннісні орієнтації*, тобто виховувати особистість учнів.

2. Під час сприйняття й осмислення навчального матеріалу слід систематично застосовувати *прийоми проблемного, активного та інтерактивного навчання*.

3. На уроках, присвячених вивченню досягнень архітектури та образотворчого мистецтва України, *пам'ятки культурної спадщини варто використовувати для узагальненої характеристики умов та особливостей розвитку культури, відображення суспільних явищ та процесів певної доби, а також у ролі візуальних історичних джерел*.

4. Максимальної *візуалізації навчального матеріалу слід досягати різними засобами*, пропонуючи учням здійснювати віртуальні мандрівки, готувати презентації пам'яток на смарт-дошці, з використанням аудіо-відео матеріалів тощо, відвідуючи музеї (історичні, краєзнавчі, образотворчого мистецтва тощо), проводячи екскурсії.

5. Важливою методичною умовою на уроках вивчення матеріалу, присвяченого ознайомленню з архітектурою та образотворчим мистецтвом, є *залучення міжпредметних, міжкурсових та внутрішньоопредметних зв'язків*.

6. Методичні прийоми роботи з пам'ятками на уроках історії України мають бути спрямовані на формування *спеціальних умінь опрацювання пам'яток архітектури та образотворчого мистецтва*, як-от: *характеризувати умови та особливості розвитку української архітектури та образотворчого мистецтва; визначати досягнення в розвитку архітектури та образотворчого мистецтва, причини, суть та наслідки основних мистецьких явищ та культурних подій;*

розпізнати пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва, *аналізувати* їх, *розкриваючи* їхнє значення в українській культурній спадщині та висловлюючи власне ставлення до них; *виявляти* архітектурно-стильові та мистецько-стильові відмінності пам'яток різних періодів історії України; *аналізувати, порівнювати* та *оцінювати* культурні явища різних епох, мистецькі твори різних стилів, жанрів і форм; *стисло характеризувати та оцінювати* діяльність митців різних періодів історії України, *висловлювати* ставлення до них; *застосовувати та пояснювати* на прикладах культурологічні й мистецтвознавчі поняття та терміни.

РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ

Ю. Б. Малієнко, канд. пед. наук

Навчальні уміння – важливий фактор розвитку дитини, показник як шляхів здобуття знань, так і практичного їх втілення. Чим вище рівень умінь, тим ширшим є діапазон учнівської діяльності. Актуальність формування навчальних умінь на уроках історії визначається підвищенням теоретичного рівня викладання всесвітньої історії у 7 класі, зростанням обсягу фактичного матеріалу, а також власно сенсом навчання і його кінцевими результатами.

Процес оволодіння учнями навчальних умінь – різнорівневий. На першому, репродуктивному рівні, учні повторюють за вчителем запропоновані навчальні дії. На другому рівні застосовують набуті уміння в аналогічній ситуації. Нарешті, третій, вищий рівень передбачає застосування умінь у новій навчальній ситуації.

Відомо, скільки б вчителі не вдосконалювали способи передачі інформації, аж до повного її аналізу, це ще не забезпечує адекватного усвідомлення учнями сутності історичних явищ. Розуміння приходить лише у процесі самостійного аналізу фактів кожним учнем. Тому так важливо зосереджувати значну увагу на формуванні різних видів умінь. На думку автора, основними серед них є такі групи умінь: описові, аналітичні, хронологічні, картографічні, практичні, мультимедійні. Формування кожної з вищезазначених груп має свої особливості.

Навчити дітей аналітичним умінням на уроках історії Середніх віків можна за таким алгоритмом :

- пояснення сутності понять і відповідних навчальних дій, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, характеристика;

- виокремлення основних, найбільш суттєвих деталей, епізодів, ознак історичних подій, явищ, предметів, процесів Середньовіччя, рис характеру, напрямків діяльності людини цієї епохи; встановлення між ними логічних, причинно-наслідкових, хронологічних зв'язків;

- перехід до узагальнень та висновків;
- переніс умінь на нову навчальну ситуацію.

Важливе місце у розвитку аналітичних здібностей семикласників відіграє уміння порівняння – встановлення схожості і відмінності. Порівняння однорідних історичних фактів, процесів, діяльності історичних постатей, передбачає: 1) визначення таких ознак історичного об'єкту, що можуть бути зіставлені; 2) висловлення учнями суджень щодо цих об'єктів; 3) встановлення спільного і відмінного між ними; 4) висновки.

Такі поетапні алгоритми дозволяють педагогу навчити учнів не тільки детальному опису, а й глибокому аналізу фактів Середньовіччя.

ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ДЛЯ УРОКІВ З ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

В. Ю. Кришмарел, канд. філос. наук

На сьогодні все більш актуальним стає використання мультимедійних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Проте, для їх ефективного включення в урок, потрібно враховувати специфіку галузі. І якщо розробка мультимедійного супроводу для уроків історії та суміжних дисциплін на сьогодні є більш зрозумілою та виваженою, то цикл предметів духовно-морального спрямування часто має набагато менш виважене їх використання. Основні негативні наслідки, які проявляються при використанні т. зв. презентацій на уроках, здебільшого виникають через: недостатність методичної підготовки вчителя; неправильне визначення дидактичної ролі аудіовізуальних засобів протягом розкриття теми; випадковість використання; перенавантаження уроку, перетворення його у літературно-образно-музичну композицію.

До найбільш вагомих аспектів, які потребують підвищеної уваги при використанні у мультимедійній презентації на уроках предметів духовно-морального спрямування, слід, на нашу думку, віднести наступні:

- Використання зображень сакрального характеру (неприйнятність для фону, увага до масштабування, небажаність колажу тощо);

- Включення звукових файлів пояснювального характеру (виваженість часу, коли роль вчителя переходить до позакласної людини, уникання ксенофобії, катехізації та інших форм нав'язування певного типу світогляду);
- Вставлення сакральних звуків, як то молитви, читання священних текстів тощо (в цілому не рекомендовано для уникнення їх);
- Залучення анімаційних ефектів (виправданим є здебільшого при «уявних подорожах», інтерактивних екскурсіях тощо);
- Схеми та графіки (увага до оформлення, використання допоміжних символів задля пояснення, а не просто «для краси»);
- Включення вчителя до взаємодії учнів та інформації на слайдах (в першу чергу, має зберігатися міжособистісне спілкування, засоби технічного забезпечення не можуть замінити роль вчителя на уроці);
- Підготовка презентації в якості домашнього завдання (співпраця в малих групах, використання особистого досвіду та вмінь учнів, навчання аргументованій та риторично виваженій мові тощо).

Отже, з одного боку, при проведенні уроків духовно-морального спрямування можуть і мають використовуватися загальнодидактичні здобутки сучасної педагогічної науки, як то включення презентацій, виконаних в програмі MS PowerPoint, проте, з іншого боку, має бути врахована специфіка предмету. За цих умов, навчання на таких уроках, дійсно, зможе виконувати покладені на нього функції і бути ефективним засобом формування моральних орієнтацій учнів.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

П. В. Мороз, канд. пед. наук

Уході дослідження теми «Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу в контексті оновлення змісту навчання» було теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено цілісну модель шкільного підручника історії стародавнього світу, його провідні функції; вимоги до конструювання тексту і позатекстових компонентів у структурі навчальної книги.

Результати дослідження за 2013 рік дали можливість сформулювати такі висновки:

- в структурі та змісті підручника історії стародавнього світу повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів (дослідницька, творча діяльність школяра; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору і підходів до висвітлення подій; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного);

- при вирішенні структурних питань слід дотримуватись наступних правил: 1) розділи, теми й параграфи повинні бути відносно тематично завершеними і сюжетно цілісними; 2) матеріал параграфа повинен бути розрахований на одну навчальну годину; 3) усі параграфи за обсягом матеріалу мають бути приблизно однаковими;

- додатковий текст шкільного підручника історії стародавнього світу має містити: 1) документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; 2) епізоди з історії пізнання; 3) біографічні описи; 4) уривки із художньої, науково-популярної літератури; 5) цікаву в пізнавальному плані інформацію; 6) довідкові матеріали, що виходять за межі навчальної програми;

- методичний апарат повинен бути спрямований на активізацію пізнавальної діяльності та емоційно–ціннісної сфери учнів;

- пізнавальні завдання підручника мають забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико–соціального дослідження при аналізі відповідних типових сюжетів, навчати їх ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи;

- в підручнику потрібно використовувати не лише традиційні рубрики, що спрямовані на узагальнення та систематизацію знань, а й ті, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують емоційно-позитивний фоннавчання («Пофантазуй», «Будь дослідником», «Працюйте разом», «Для допитливих» та ін.);

- диференціювання навчального матеріалу в середині тексту підручника слід здійснювати за допомогою шрифтових виділень, а в ряді випадків – сигналів-символів, рамок, кольору.

Результати експериментальної перевірки розділів рукопису підручника історії стародавнього світу підтверджують ефективність розроблених методичних засад, реалізація яких у розробці шкільного підручника історії стародавнього світу підвищує рівень навчальних досягнень та спонукає до розвитку самоосвіти учнів 6-го класу.

СТАНОВЛЕННЯ НОВОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (1991-2000 рр.)

І. В. Мороз, аспірант

Врамах дисертаційного дослідження «Розвиток змісту навчання всесвітньої історії в шкільній освіті України (1991-2011 рр.)» був проведений аналіз нормативно-правових джерел, зокрема, навчальних програм з всесвітньої історії періоду 1991-2000 років за розробленими критеріями.

З проголошенням незалежності України в основу реформи шкільної історичної освіти було покладено нові принципи (національний, демократичний, деполітизацій, гуманізацій, гуманітаризацій та інші). Поступово відбувалися певні зміни і в навчальних програмах і підручниках з всесвітньої історії. Зокрема, в навчальних програмах та орієнтовному тематичному плануванні із всесвітньої історії (1992 р.) було проголошено відхід від формаційного підходу та необхідності орієнтуватися на загальнолюдські цінності. Ці документи орієнтували авторів підручників та вчителів на посилення культурологічної спрямованості змісту; подання нових оцінок основних подій світової історії, детальніше показувати роль в історичному процесі окремих особистостей.

Втім, зазначимо, що історична наука на той час не змогла запропонувати школі нову методологію і концепцію шкільної історичної освіти. Ці неоднозначні процеси породили певну розгубленість, суперечливість і безсистемність у відборі змісту шкільних курсів всесвітньої історії.

Втративши традиційну за часів радянської доби ідеологічну систему координат, автори підручників всесвітньої історії, вчителі, відчували значні труднощі при інтерпретації історичного процесу. Зокрема, авторами першого покоління українських підручників з всесвітньої історії (1992-1995 рр.) були зроблені обережні спроби оновлення їх змісту, насамперед через не завжди вдалі намагання поєднати цивілізаційний та формаційний підходи у висвітленні подій. Як наслідок, структура нових підручників мало відрізнялася від радянських, а в змісті переважали сюжети воєнної та політичної історії, поза увагою залишались питання повсякдення.

В 1996 році була прийнята нова навчальна програма з історії. У ній усувалися ще деякі прояви формаційного підходу, подавалися нові оцінки подій та їх хронологічні межі, додавалися нові сюжети. Втім, програма 1996 р. мала низку недоліків: зайва деталізація, відсутність переліку основних понять та вмінь, критеріїв оцінювання, недостатньо розвивальна спрямованість програми, жорстка поурочна регламентація, та не зовсім коректні оцінки і застарілі терміни і погляди.

Відповідно, в 1998 р. була прийнята нова редакція цієї програми. Її розробники визначили такі основні підходи до формування змісту навчання всесвітньої історії як цивілізаційний, культурологічний та стадіально-регіональний. Як наслідок, в змісті навчальної програми менше уваги приділялося соціальним рухам, революціям, в той же час ретельніше висвітлювалися питання повсякдення, впливу релігій на суспільне життя. Змінилися також хронологічні рамки деяких курсів всесвітньої історії, що було зумовлено новими підходами до висвітлення історичного процесу.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

Л. Т. Рябовол, канд. пед. наук

Необхідним елементом навчання правознавства є практичні роботи, практичні заняття (уроки). Актуальність даної форми організації навчання обґрунтовується потребами сучасного життя, яке вимагає від школи підготовки особистості із сформованими практичними вміннями і навичками вирішення конкретних життєвих ситуацій та їх аналізу з позицій права, тобто, компетентної у правознавстві особи. Відповідні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної і старшої школи закріплені у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Практичні заняття сьогодні є окремою структурною складовою програми з курсу «Основи правознавства». Вони передбачають залучення учня та його активну участь у процесі навчання. Кожне з них має тему і несе певне змістове навантаження, відповідно до місця заняття у контексті конкретної теми, та передбачає переважно самостійну роботу учнів над певним аспектом змісту теми з використанням різноманітних джерел знань.

Практичні заняття спрямовані на застосування набутих знань під час розв'язання практичних завдань. Їх метою є поглиблення, розширення та деталізація набутих раніше знань і вироблення практично, а у старшій школі – професійно, значущих умінь і навичок. Вони сприяють розвитку мислення, культури мови (у т. ч. володінню юридичною термінологією), є засобом перевірки засвоєних знань та оперативного зворотного зв'язку.

Переважно, практикуми мають повторювально-узагальнюючий характер і використовуються після вивчення розділу або теми. Наразі їх метою є комплексне застосування, поглиблення та закріплення, узагальнення та систематизація знань, навичок і умінь. Можливим є також проведення практичних занять з вивчення нового матеріалу з виконанням нескладних практичних завдань для ілюстрації теоретичних положень. Особливе місце займають практичні роботи, якими передбачено вироблення навичок складання різних документів юридичного характеру (змісту), а також виконання вправ, які поділяються на: усні, письмові, графічні; підготовчі (вступні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням), творчі, контрольні.

Підготовка вчителя до практичного заняття має включати: опрацювання змісту теми за підручником, а також ознайомлення із змінами законодавства, якщо вони мали місце, можливо, вивчення судової практики, додаткової

спеціальної літератури; формулювання завдань (задач) за змістом теми та вирішення їх; складання плану проведення практичного заняття з визначенням тривалості кожного етапу: вступу, обговорення теоретичних питань, рішення задач, підведення підсумків; продумування завдань (задач) на самостійну роботу учням в якості домашнього завдання.

ВИХОВУЮЧЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 9 КЛАСІ

Т.І. Мацейків, канд. пед. наук

Нові тенденції у соціально-політичному, економічному та духовно-культурному житті України, її інтеграція у світовий та європейський освітній простір висувають принципово нові вимоги до національної системи освіти. Актуальність завдань зростає у зв'язку із сучасною трансформацією загальної середньої освіти. Її орієнтири закладено у нормативно-правових документах та інших документах щодо розвитку освіти, де акцентується увага на необхідності гуманізації освіти, методологічній переорієнтації процесу навчання на розвиток і виховання особистості учня, визнання та поваги до її самотності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до ефективної дії у різних сферах життя на основі знань, досвіду, системи цінностей, умінь і навичок, набутих у процесі навчання й виховання.

Шкільна історична освіта, як складова національної освіти, формує в учнів духовні та моральні ціннісні орієнтації, стійкий інтерес до подій та явищ суспільного життя, її самореалізації в сучасному суспільстві. Навчання виховує учнів, розкриваючи їм багатий світ людських, наукових, мистецьких, культурних надбань.

Шкільний курс історії України, зокрема, у 9 класі, є важливим засобом формування історичної свідомості, складовими якої є: сукупність історичних знань і уявлень, засвоєння методологічного, історичного та соціального пізнання; історичне осмислення сучасних соціальних явищ, емоційно-ціннісне ставлення до історії своєї країни, до минулого інших народів, згідно із соціальними ідеалами суспільства. Метою шкільної історичної освіти є формування в учнів самоідентифікації та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу.

Формування самоідентичності, національної свідомості на уроках історії України в 9 класі здійснюється через:

а) вироблення просторових уявлень учнів про етнічну територію;

б) вивчення історії української державності та її зовнішньополітичної діяльності; історії національно-визвольної боротьби українського народу за свою незалежність;

в) засвоєння особливостей виникнення української національної ідеї;

г) вивчення життя і діяльності видатних історичних постатей;

д) вивчення історії розвитку української культури, історії рідного краю, історії створення української національної і державної символіки.

Для вирішення зазначених завдань важливим є підбір і використання відповідних і найбільш ефективних методів і прийомів навчання, які могли б у найповнішій мірі розкрити виховний, розвиваюче-формулюючий вплив історії України. В змісті підручника «Історія України» 9 кл., в його методичній частині зокрема, автори (Т. Мацейків, Г. Серова) намагалися приділити значну увагу створенню навчальних ситуацій, за яких учні можуть самостійно працювати з добірками історичних джерел, шукати й аналізувати історичну інформацію, оцінювати значення, результати й вплив таких історичних процесів, як українське відродження, націо- та державотворення, вміти порівнювати явища і тенденції історії України у ХІХ ст., визначати роль історичних постатей, характеризувати повсякденне життя і духовний світ людини зазначеного періоду, а також висловлювати власні думки і переконання.

ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ОНОВЛЕНИХ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000269. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук, доцент, завідувач лабораторії навчання інформатики

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано питання послідовного вивчення розділів інформатики в 5-му класі;

обґрунтовано принципи добору навчального матеріалу до підручників «Інформатика, 5 клас. Для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін» і «Інформатика, 6 клас. Для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін»; концептуальні засади вивчення різних розділів курсу інформатики 5-му класі; нові підходи до навчання інформатики в основній школі;

визначено на основі структурно-функціонального аналізу навчальних програм особливості структури і змісту підручників з інформатики основної школи; *розроблено* концепцію навчання інформатики в загальноосвітніх навчальних закладах, підручник «Інформатика, 5 клас. Для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін», методiku навчання окремих тем курсу інформатики 5-го класу.

ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ Й ШЛЯХИ ЇХ ВИКОНАННЯ

В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук

Сучасний стан розвитку системи освіти України значним чином визначається новими вимогами до результатів навчання у системі загальної середньої освіти, зокрема, необхідністю переходу від парадигми «навчання на все життя» до парадигми «навчання протягом життя». Найбільш швидко нині розвивається інформаційно-технологічна галузь, тому знаковим можна вважати введення до інваріантної частини навчальних планів годин, присвячених навчанню інформатики, розпочинаючи з 2-го класу.

Таким чином, перед системою освіти постають нові завдання, найголовнішим з яких є формування змісту навчання, визначеного як вимогами нових стандартів освіти до його результатів, так і адаптованого до вікових психофізіологічних особливостей учнів. Наскрізне навчання інформатики (з 2-го по 9-й класи основної школи) має бути таким, щоб вирішити кілька задач: а) формування в учнів загально навчальних компетентностей, які б забезпечили для них можливість використання інформаційних технологій у навчанні; б) створення в учнів знаннєвої бази для наступного послідовного формування фундаментальних знань з основ наук; в) формування предметної інформатичної компетентності.

Розв'язання задачі а) передбачає таку побудову навчання інформатики, яка б забезпечувала оволодіння знаннями і формування в учнів умінь знаряддевого застосування засобів інформаційних технологій. Зазначений підхід передбачає випереджальне навчання, на основі користувацького підходу до його змістового наповнення і методики освоєння учнями основних, базових інформаційних технологій пошуку, опрацювання, відтворення і передавання інформації в різних формах її подання. Освоєння засобів інформаційних технологій учнями на рівні користувача надасть їм можливість вільно використовувати новітні засоби навчання.

Необхідність розв'язання задачі б) визначається не тільки необхідністю створення підґрунтя формування компетентностей з основ наук, але й тим, що найбільш продуктивне засобів діяльності можливе лише за умов розуміння того, на основі яких принципів вони діють. Фундаменталізація навчання, особливо в галузі природничих наук і технологій, до якої належить інформаційно-технологічна галузь, нині є важливим завданням освіти, зокрема – загальної середньої, оскільки забезпечує свідомий вибір випускником школи шляху до набуття кваліфікації в галузі матеріального виробництва, що дуже важливо для України.

Розв'язання задачі в) окрім забезпечення досягнення результатів навчання, визначених чинним стандартом загальної середньої освіти, забезпечить розвиток здатності учнів до самоорганізації, планування власної діяльності, урахування інтересів особистостей оточення, тобто формування і розвитку властивостей людини 21-століття.

НАВЧАННЯ 5-ТИКЛАСНИКІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ ОБЧИСЛЕННЯМ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Ю. О. Дорошенко, д-р техн. наук

Мета (ідея) дослідження полягає у підвищенні ефективності формування ІКТ-компетентності 5-тикласників під час їх навчання інформатики з розділу «Основи роботи з комп'ютером», шляхом активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності та опрацювання нормативного змісту освіти.

Результати дослідження. Комп'ютер насамперед слід розглядати як пристрій для автоматизації обчислень. А уміння виконувати обчислення є одним з основних характеристично-оцінних складників ключової ІКТ-компетентності особистості. Тому навчання учнів автоматизованого виконання обчислень з використанням відповідних інструментальних програмних засобів (ІПЗ) є актуальним і суспільно корисним.

До складу стандартного прикладного програмного забезпечення будь-якої операційної системи, зокрема, MS Windows, входить ІПЗ «Калькулятор». Електронний «Калькулятор» повністю імітує роботу звичайного апаратного калькулятора (автономного апаратного пристрою) і функціонально його замінює. Виконання основних арифметичних обчислень доповнюється інженерними обчисленнями (зокрема, знаходженням логарифмів і факторіалів), простою статистичною обробкою даних та перетворенням чисел в десятковий (основний), двійковий, вісімковий, шістнадцятковий формати, що є характерним власне для інформатики. Тому робота програми передбачається у двох режимах: звичайному та інженерному.

Навчання інструментальних обчислень за допомогою програми «Калькулятор» здійснюється шляхом фронтального і індивідуального виконання учнями вправ. У такий спосіб реалізується зміст навчальної програми з розділу «Основи роботи з комп'ютером» за таким пунктами: Робочий стіл. Меню, їх призначення. Види меню. Поняття про програму. Запуск програми на виконання. Вікно програми, основні об'єкти вікна. Операції над вікнами. Завершення роботи з програмою. При цьому учні ознайомлюються з інтерфейсом операційної системи і програми, навчаються алгоритмізовувати свої дії, у них цілеспрямовано формуються і вдосконалюються навички роботи з мишею, введення даних з клавіатури, інтерфейсного керування роботою комп'ютера за допомогою маніпулятора «миша».

Реалізація, апробація та впровадження результатів дослідження. Фундаментальність інформатичного навчання полягає в опануванні учнями комп'ютерних технологій розв'язання предметних і життєвих задач, а практичність – у реалізації цих технологій під час розв'язання конкретних навчальних задач, за допомогою певних ІПЗ. Розв'язання відповідної двоєдиної задачі у курсі інформатики для 5 класу здійснюється під час навчання учнів інструментальних обчислень з використанням програми «Калькулятор».

Навички, одержані на уроках інформатики, учні застосовують під час вивчення інших предметів, зокрема, на уроках математики. Адже курс математики 5-го класу, згідно з чинною навчальною програмою, передбачає розвиток, збагачення і поглиблення знань учнів про числа, формування у них міцних обчислювальних навичок разом із формуванням і розвитком культури усних, письмових, інструментальних обчислень. Практичне втілення зазначеного має місце під час обчислення буквенних виразів із заданими числовими значеннями параметрів та обчислення характеристик геометричних фігур: площі, периметру, об'єму.

У такий спосіб у навчальний процес впроваджуються міжпредметні зв'язки, а в учнів формується ключова та предметна ІКТ-компетентності.

НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У 5-МУ КЛАСІ: АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ГРАФІЧНИХ ПОБУДОВ

*Ю. О. Дорошенко, д-р техн. наук,
В. О. Очеретний, аспірант*

М*ета (ідея) дослідження* полягає у конкретизації методики навчання розділу «Графічний редактор» у контексті якнайповнішої інтегрованої реалізації визначених навчальною програмою змістових ліній навчання інформатики.

Результати дослідження. Комп'ютерна графіка визначально є найскладнішим і найзмістовнішим розділом інформатики, у якому інтегровано представлені всі інші розділи інформатики. Тому навчання комп'ютерної графіки дає змогу одночасної системної реалізації усіх змістових ліній навчання інформатики, насамперед, змістових ліній «інформація, інформаційні процеси, системи, технології»; «інформаційні технології створення та опрацювання графічних зображень, об'єктів мультимедіа, мультимедійних презентацій»; «основи алгоритмізації та програмування». У цій публікації актуалізується навчання 5-ти класників алгоритмізації графічних побудов.

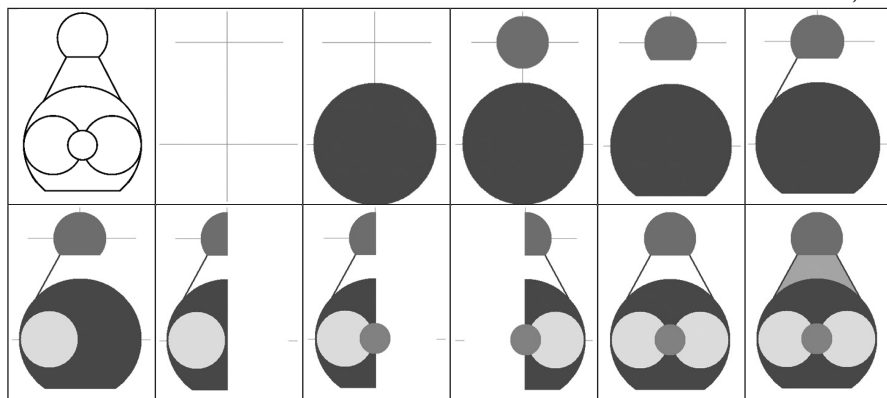
Нормативно для вивчення розділу «Графічний редактор» у 5-му класі відводиться 9 годин. При цьому, у «Змісті навчального матеріалу» визначено такі змістові одиниці, де можна навчати алгоритмізації графічних побудов: «середовище растрового графічного редактора»; «інструменти для створення графічних об'єктів»; «розробка плану побудови зображення»; «створення зображень в середовищі графічного редактора за розробленим планом». Для закріплення, систематизації і узагальнення умінь, сформованих в учнів під час виконання вправ, призначена «Практична робота 4. Створення графічних зображень за поданим планом». А перелік «Навчальних досягнень учнів» не містить конкретних умінь щодо розробки плану побудови зображення та алгоритмізації графічних побудов – як окремих графічних примітивів, так і складених лінійних зображень. Оскільки алгоритмізація є стрижнем навчання інформатики, то постає потреба в розробці методики навчання основ комп'ютерної графіки на засадах алгоритмічного підходу.

Головною метою вивчення розділу «Графічний редактор» є навчання 5-ти класників основ комп'ютерних графічно-інформаційних технологій у частині побудови і редагування растрових комп'ютерних зображень, а складовою метою (підметою) є їхнє *навчання розробці і реалізації плану побудови зображення та графічної алгоритмізації*. Під останнім розуміємо точну скінченну послідовність дій щодо аналізу й синтезу заданих складних лінійних комп'ютерних зображень як кінцевого продукту діяльності у середовищі певного графічного редактора. Покрокову побудову зображення (як певного графічного алгоритму) можна подавати (як у трудовому навчанні) технологічною картою (послідовністю покрокових зображень). Реалізація алгоритмічної послідовності побудови прикладу графічного зображення у середовищі графічного редактора MS Paint проілюстровано у табл. 1.

Реалізація, апробація та впровадження результатів дослідження. Графічна алгоритмізація або ж алгоритмізація побудови певного комп'ютерного графічного зображення засобами графічного редактора є одним із проявів фундаменталізації освіти. При цьому графічна алгоритмізація є системним

поєднанням аналізу і синтезу заданого лінійного графічного зображення. Причому, спочатку відбувається структурно-якісний аналіз зображення, а згодом – узгоджено-послідовний одинично-груповий синтез зображення.

Таблиця 1



Описаний у тезах підхід до викладання розділу «Графічний редактор» курсу інформатики для 5-го класу з позиції навчання учнів графічної алгоритмізації реалізується у відповідній методиці.

ЕЛЕКТРОННИЙ ОСВІТНІЙ РЕСУРС ЯК ОДИН ІЗ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ І ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Л. А. Карташова, д-р пед. наук

За умови процесу інформатизації освіти, великого значення набуває створення та пошук нового покоління засобів діагностики освітніх результатів, розроблених на основі інформаційних технологій (ІТ). Упровадження ІТ в освіту є закономірним явищем, яке спрямоване на підвищення ефективності навчання за рахунок їх потужних потенціальних можливостей. Сучасні засоби діагностики освітніх результатів можуть бути представлені у вигляді та форматі електронного підручника – ІТ-додатку до традиційного (паперового) навчального підручника. Такі ІТ-додатки повинні містити певний набір програмних модулів (призначених для організації навчального процесу та управління ним), використання яких надає можливість всім суб'єктам навчання приймати участь у розробці та коректуванні навчального контенту.

У якості шуканої системи може слугувати електронний освітній ресурс (ЕОР) – сукупність засобів програмного, інформаційного, технічного та організаційного забезпечення, в якій позначається деяка предметна галузь, реалізується технологія її вивчення для різних видів навчальної діяльності, представлена в електронному вигляді, на електронних носіях, або розташована в мережі (локальній, регіональній та глобальній). До таких можна віднести: комп’ютерні тести; електронні навчальні середовища; платформи (системи) дистанційного навчання; електронні підручники; електронні портфоліо, кейс-вимірники (кейс-технології).

За використання ЕОР, спрямованих на автоматизацію процесу контролю та діагностики освітніх результатів, необхідно враховувати один з двох основних підходів до вимірювання результатів навчання і оцінювання досягнення ними вимог ДСО: унормований підхід – передбачає порівняння особистих навчальних досягнень студентів за рівнем засвоєння певного змісту, в рамках усталених норм виконання завдань; критеріальний підхід – передбачає порівняння освітніх досягнень зі змістом курсу або критерієм, сформованим у вигляді вимог до результатів навчання. ЕОР мають забезпечувати всі етапи контролю – від ідентифікації студента до видачі результатів контролю. Дослідження сучасного комп’ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів дозволило з’ясувати високий рівень активності ВНЗ у розроблювання та використанні відповідних авторських ЕОР.

Нині більшість дослідників віддають перевагу ЕОР як засобу збору, обробки та аналізу результатів діагностики. Вважається можливим використання ЕОР у якості середовища розроблення електронного підручника як ІТ-додатку до традиційних (паперових) навчальних підручників. Такий підручник може розглядатись як система моніторингу, що включає функцію контролю та діагностики освіти та дає викладачеві можливість не тільки визначати особисті досягнення кожного студента у навчанні, а і його місце за рейтингом. Забезпечення виконання означених вище функцій ЕОР в системі контролю та діагностики освіти дозволяє, досягаючи цілей освіти, здійснювати педагогічне планування та управління, з відповідним коректуванням системи навчання.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Л. А. Карташова, д-р пед. наук

В останні роки неперервно проводяться дискусії навколо використання як у навчальній, так і у професійній діяльності інформаційних технологій (ІТ), зокрема, сервісів хмарних технологій (ХТ). В результаті виявлено аргументи як «за» та і «проти» цієї новаторської ідеї, враховуючи які пропонуємо

розглянути можливість використання зазначених сервісів у процесі підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ. Нескінченні можливості ХТ у перекладі показують, що «вони більш зручні і прості у використанні, ніж традиційні перекладацькі системи на базі ПК. Це визначає дану технологію як еволюцію технології перекладу, а не просто як революційно нову розробку. Характеристики хмарних технологій змінюють правила діяльності і для перекладачів-фрілансерів, і для малих і середніх компаній, які постачають лінгвістичні послуги».

Слід відзначити дві головні особливості, які характеризують ХТ перекладу, це – низька вартість і платформонезалежність. За використання традиційного програмного забезпечення, яке встановлюється на ПК або на сервер ВНЗ, зазвичай, доводиться здійснювати суттєві інвестиції в програмне і апаратне забезпечення. За ХТ часто немає потреби в проведенні занять у комп'ютерній аудиторії. Оскільки більшість перекладацьких систем працюють на будь-якому пристрої, який підтримує Веб-браузер. Це означає, що в навчальному процесі студенти можуть використовувати свої власні ноутбуки, планшети, а в деяких випадках, навіть смартфони. Аналіз практичного досвіду фахівців та наукових досліджень показує, що переклад, можливо, є однією з тих галузей діяльності, де спостерігається найбільше практичне використання сервісів ХТ. Можна виокремити їх найголовніші переваги: співпраця: декілька перекладачів можуть ефективно перекладати один і той же документ одночасно; синхронізація: найпізніша версія документів і найпізніша версія програмного забезпечення завжди знаходяться в хмарі; автоматизація: система автоматично вибирає правильний фільтр для оброблюваного файлу, вилучає терміни з джерела, здійснює підрахунок кількості слів та кількості картинок в файлі тощо; надійність: перекладачі не повинні турбуватись про те, що ПК, на якому виконується робота може зламатися і як, наслідок, будуть втрачені всі робочі матеріали; дизінтермедіація: переклад за допомогою ХТ пропонує безпрецедентні можливості значного зменшення ланцюга перекладів та відмови від посередництва.

У практичній підготовці студентів – майбутніх перекладачів, пропонуємо залучення хмарних сервісів ТМ-систем. Хмарні ТМ-системи пропонують додаткові переваги в одній або декількох з наступних галузях: машинний переклад (для постредагування, оптимізації роботи); миттєвий обмін повідомленнями (для взаємозв'язку з співгрупниками в режимі реального часу); контроль якості (за допомогою автоматичних перевірок єдності термінології та узгодженості бази перекладів, а також збереження тегів, форматування і числівників); управління відносинами з клієнтами та звітність тощо.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПОДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКУ

І. Ю. Регейло, канд. пед. наук

За результатами аналізу середовища, яке оточує сучасних учнів, зроблено висновок щодо необхідності пошуку нових підходів до створення підручників. Зазначено, що конструювання навчальних текстів доцільно здійснювати з поєднанням предметно-центричного і психодидактичного підходів. Визнано за доцільне використання методу укрупнення дидактичних одиниць, які набувають властивостей моделей діяльності учня. Застосування інтеракції читача й авторів навчального тексту ініціює псевдодіалог і сприяє персоналізації автора тексту суб'єктом навчання. Нині простежуються тенденції, які щоразу гостро виявляються в сучасному інформатизованому суспільстві. По-перше, експоненційне збільшення обсягів інформації, що циркулює в сфері сприйняття дитини, і формування в неї нових психофізіологічних особливостей світосприйняття. По-друге, іншою особливістю сучасного стану соціуму є інформаційно технологічна (ІТ) підтримка подання інформації у найбільш доступній для дитини формі – мультимедійній (стереозвук, тривимірне відео тощо), за якої все більш стає незатребуваним уміння сприймати друкований текст та його осмислення. Разом з тим, вербальне подання відомостей у формі друкованого тексту залишається і, напевне, ще досить довго залишатиметься, найбільш точним і однозначним. Розуміння нового матеріалу – це багатоаспектна пізнавальна діяльність, спрямована на проникнення в суть дійсності, яка вивчається, абстрагування від несуттєвого та узагальнення сутнісних ознак, закономірностей змін, що відбуваються. специфіка навчальної книги з інформатики полягає в тому, що вона має містити описання значної кількості об'єктів і дій, які реалізовано у штучному середовищі. Зазначені об'єкти відображаються на екрані, є частиною інтерфейсу користувача. Разом з тим, з точки зору дидактики, виконання певної дії, наприклад, копіювання фрагменту тексту і копіювання файлу, є дидактичними одиницями, які мають багато спільного і можуть бути об'єднані в певну укрупнену дидактичну одиницю. З іншого погляду, це є моделлю діяльності користувача засобу ІТ.

Прийнятним є й використання в навчальних текстах вербально або вербально-графічно описаних проблемних ситуацій, які містять приховані запитання і матеріал для пошуку відповіді на основі самостійних міркувань. Наративний складник, що передує формулюванню такого навчального завдання, має включати мотиваційний компонент, який полегшує сприйняття умови задачі, варіативність даних та шляхів їх розгляду, запитання в кінці завдання, які орієнтують учня на рефлексивний аналіз власне завдання та способів його виконання.

ОСОБЛИВОСТІ КОДУВАННЯ ДАНИХ У КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМАХ

В. Д. Руденко, канд. пед. наук

У навчальній програмі «Інформатика» для 8 класу передбачено вивчення теми «Кодування даних». В процесі вивчення цієї теми особливу увагу слід приділити особливостям кодування даних у комп'ютерних системах. Необхідно нагадати, що інформація у суспільстві, науці, техніці, мистецтві тощо представляється за допомогою відповідної мови. Існують дві основні групи мов: **природні і штучні**. *Природні* – це мови, за допомогою яких спілкуються між собою люди. Таких мов налічується у світі близько 2000. Вони діють в основному в межах одної нації. *Штучні (абоформальні)* мови, створені для представлення деякого виду інформації у певній області людської діяльності. В них максимально враховані правила й традиції природніх мов. Штучні мови мають міжнаціональний характер.

Одну й ту саму інформацію в комп'ютері можна подати різними способами, використовуючи такі типи даних: числові, текстові, графічні, звукові, відео. Усі наведені типи даних в комп'ютерних системах кодуються за відповідними правилами. **Кодування** – це процес представлення даних у такій формі, яку сприймає й опрацьовує комп'ютер. Кодування даних у комп'ютерних системах має ряд принципових особливостей, до яких можна віднести такі.

Перше. Кожний тип даних має власні правила і системи кодування. Але будь-який тип даних зберігається й опрацьовується лише двійковими символами 0 і 1. Таке кодування називають **двійковим**. Зворотній процес, тобто процес перетворення даних із двійкового коду у форму, яку сприймає людина, називають **декодуванням**.

Друге. Різні програмні засоби комп'ютера використовують різні системи кодування. Наприклад, системи кодування текстових редакторів, графічних систем, баз даних та інших суттєво відрізняються одна від одної. У той же час незалежно від типу програмного засобу кожна клавіша клавіатури має постійний код, який називається **скан-кодом**. Під час введення даних драйвер клавіатури перетворює скан-коди натиснутих клавіш у внутрішні коди комп'ютера, найчастіше в код ASCII. Потім код ASCII перетворюється на внутрішні коди комп'ютера.

Третє. У комп'ютері зберігаються й опрацьовуються не абстрактні двійкові символи 0 і 1, за допомогою яких закодовано певний тип даних, а реальні фізичні сигнали, що відповідають цим двійковим символам. Оскільки комп'ютер

складається з різних фізичних пристроїв, то застосовуються й різні фізичні сигнали. Наприклад, в основній пам'яті символу 1 відповідає напруга 2,4–2,7В, а символу 0 – 0,4–0,6 В. На оптичних носіях цим символам відповідають темні й світлі крапки, а на магнітних пристроях – позитивна і негативна остаточна магнітна індукція. Під час передавання даних з одного пристрою в інший виникає проблема узгодження різних типів фізичних сигналів.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В 5-ОМУ КЛАСІ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Л. П. Семко

У процесі експерименту було встановлено, що під час проведення занять з інформатики у 5-ому класі необхідно використовувати різні методи і засоби навчання. Учителям інформатики слід враховувати, що максимальна тривалість безперервної роботи за комп'ютером для учнів становить 15 хвилин. Слід враховувати, що під час роботи за комп'ютером у школярів виникає нервово-емоційне напруження, що призводить до неефективності дій школяра.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що на уроках інформатики у 5-ому класі учні стають більш самостійними, мають власні цілі, тому що починають працювати за комп'ютером як основним засобом навчання. Це призводить до того, що значна частина навчального часу припадає на відносно незалежні види діяльності учня і вчителя за скорочення обсягу їх спільної діяльності. Для зростання самостійності учнів вчителю слід створити навчальну ситуацію і керувати діяльністю учня в ній. Тому на уроках інформатики доцільно паралельно застосовувати загальні і специфічні методи, які пов'язані із застосуванням засобів ІКТ: словесні методи навчання (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з традиційним або електронним підручником); наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація наочних посібників, презентацій); практичні методи (усні і письмові вправи, практичні комп'ютерні роботи); активні методи (метод проблемних ситуацій, метод проектів, рольові ігри тощо).

Результати дослідження підтвердили, що для активного сприйняття й осмислення навчального матеріалу великого значення набуває вміння вчителя викладати його з інтересом, жваво і цікаво. Під час викладу нового матеріалу слід використовувати засоби ІКТ, зокрема, комп'ютерні презентації із залученням мультимедійного проектора і демонстраційного екрану або інтерактивної дошки. Використання мультимедійних презентацій на уроці надає нові фарби розповіді вчителя, евристичній бесіді, діалогу і т.д.

З'ясовано, що активне і систематичне використання в навчальному процесі засобів ІКТ, ефективність застосування яких залежить від правильного вибору прийомів їх використання, є визначальною рисою курсу інформатики. Навіть із самим досконалим програмним засобом учень працює із зацікавленням лише до тих пір, поки в ньому присутній елемент новизни. Результати проведеного педагогічного дослідження дають змогу зробити висновок про те, що для забезпечення ефективності навчального процесу вчителів необхідно дотримуватися загальних методичних вимог: роз'яснення учням пізнавальної задачі так, щоб вона стала їхнім особистим завданням; зацікавлення учнів; обговорення з учнями способів розв'язання завдання, проблеми; відновлення в пам'яті учнів попереднього пізнавального досвіду; звернення уваги учнів в потрібних випадках на головні об'єкти, постановка додаткових запитань і обговорення їх.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Н. І. Самойленко

Поняття «інформаційна компетентність» визначається як інтеграційна якість особи, що є результатом віддзеркалення процесів відбору, засвоєння, перероблення, трансформації і генерування інформації в особливий тип наочно-специфічних знань, дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Особливу увагу під час формування інформаційної компетентності необхідно приділити учням основної школи. Адже саме у цьому віці пізнавальні інтереси стають більш стійкими; з'являються нові, досить сильні мотиви навчання; змінюються критерії самооцінки; досягаються якісні зміни у способах навчальної діяльності; зміцнюється воля і характер, прагнення до неформального спілкування і лідерства. Саме у цьому віці стає можливим систематичне формування інформаційної компетентності майбутнього громадянина і фахівця.

Інформатика вивчає інформаційні процеси, методи і засоби отримання, перетворення, передавання, зберігання та використання даних; це сфера практичної діяльності людини, яка пов'язана з використанням інформаційних технологій, що сприяють підвищенню продуктивності навчальної діяльності і формуванню сучасної інформаційної картини світу. Навчання інформатики сприяє формуванню комп'ютерної грамотності, розвитку комп'ютерної освіченості, закладанню основ комп'ютерної культури, і на їх основі формування інформаційної компетентності (ІК).

Інтегративним показником становлення зазначених здатностей є інформаційна компетентність. Серед численних підходів до визначення компетентності у сфері ІКТ виділимо окремі, а саме:

- інформаційна компетентність включає вміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідні дані й відомості, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати їх за допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій;

- інформаційна компетентність – інтегроване утворення особистості, що віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей і ефективної роботи з ними в усіх їх формах і представленнях, здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою й телекомунікаційними технологіями і здатності щодо застосування останніх у навчальній, професійній діяльності та повсякденному житті;

- мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації, сукупність суспільних, природних і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, що складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відносин «людина – комп'ютер».

ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНОГО РЕДАКТОРА PAINT В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Т. П. Соколовська

Тема «Графічний редактор» є невід'ємною частиною курсу інформатики. Вивчаючи Paint в основній школі, учні повинні одержати базові знання щодо графічного редактора: про витоки й історію комп'ютерної графіки, про можливості й переваги комп'ютерної обробки малюнків, інструменти графічного редактора, основні технологічні прийоми роботи в середовищі графічного редактора тощо. Використання різних форм і методів проведення уроків за темою «Графічний редактор» активізує роботу учнів, збільшує їх мотивацію до вивчення предмету.

Практичні завдання мають розроблятися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів основної школи і сформулювати в учнів такі вміння, як: створювати, вивчати й аналізувати графічні зображення, забезпечувати оптимальний підбір інструментів графічного редактора відповідно до поставленого

завдання, самостійно будувати алгоритм створення та редагування малюнка, обирати необхідні кольорові схеми для зображення; визначати поєднання кольорової гами фону і символів, зберігати інформацію для подальшого використання.

Завдання дають можливість вчителю використовувати варіативний підхід під час розробки уроків, а також використовуватися як з навчальною метою, так і в якості контролю.

Ретельне вивчення інструментів і команд графічного редактора Paint в результаті виконання спочатку простих, а потім складніших малюнків, вчить учня приймати рішення у виборі способу виконання, розвиває логічне мислення в процесі вибору послідовності дій під час виконання практичних робіт. Одночасно з виконанням практичних робіт закріплюється матеріал для вивчення. В практичні роботи з вивчення нового матеріалу включаються завдання на повторення раніше вивчених тем.

Після вивчення серії команд учні виконують самостійні завдання на закріплення навичок роботи з вивченими командами. Після вивчення всіх тем проводяться самостійна залікова і контрольна роботи. На завершальному етапі бажано організувати конкурс творчих робіт, які учні розробляють і виконують самостійно.

При цьому підвищується мотивація школярів до вивчення інформатики, систематизується індивідуальний досвід учнів, розвивається вміння працювати в парах або в групах.

Отже, вивчаючи графічний редактор Paint, учні активно розширюють свій кругозір, набувають навичок роботи з різного виду зображеннями, розвивають й тренують сприйняття, формують дослідницькі уміння й уміння приймати оптимальні рішення.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Н. В. Бахмат, канд. пед. наук

В умовах інформатизації освіти підготовка вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) потребує своєчасного та неперервного коригування, яке викликане ще й тим, що вчителів початкових класів вважають первинним реалізатором державної політики

в площині розвитку і формування майбутнього покоління. Адже у початковій школі учням необхідно не тільки надавати певні знання, а й сформувані стремління та уміння навчатися. Для цього уроки в початкових класах мають бути дуже різноманітними – що забезпечується не тільки методикою організації навчально-виховного процесу, але й засобами та способами його організації, оптимального та доцільного використання технічних засобів, а саме інформаційних технологій (ІТ). Ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі значною мірою залежить від особистості вчителя, рівня сформованості його готовності до перманентного процесу модернізації системи освіти, яка повинна формуватись в процесі підготовки у ВПНЗ, зокрема за застосування ІТ. У останні часи в освіті все більшого поширення набувають такі сервіси ІТ як хмарні технології, які надають користувачам мережі Інтернет (зокрема і вчителям початкових класів) доступ до електронних ресурсів та застосування програмного забезпечення в якості on-line сервісів. Аналіз публікацій дослідників у напрямку вивчення та впровадження хмарних сервісів дозволив розкрити переваги їх використання в навчально-виховному процесі: безкоштовність використання; відсутність необхідності придбання додаткового програмного та апаратного забезпечення; економія дискового простору; можливість організації резервного збереження матеріалів; безпека та відкритість освітнього середовища; безпосередня взаємодія: викладач→навчальна група, викладач→студент, студент→навчальна група, студент→студент; впровадження особистісно орієнтованого підходу та групової діяльності; можливість застосування різноманітних видів навчальної роботи, on-line контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень тощо. Фактори, які вплинули на вибір хмарних сервісів Microsoft у процесі педагогічної підготовки вчителів початкових класів у ВПНЗ: 1. Зручність, яка пояснюється тим, що викладачі та студенти є користувачами, які, в більшості, на своїх пристроях використовують програми пакета Microsoft Office; програми пакета Microsoft Office (незалежно від версії) мають інтуїтивно зрозумілий для користувачів інтерфейс; унікальні можливості, доступні користувачам хмарного сховища від Microsoft: SkyDrive – можливість працювати з документами, таблицями та презентаціями безпосередньо з Word, Excel або PowerPoint; доступність для клієнтів Windows і Mac; доступ до будь-яких файлів на віддаленому ПК з будь-якого місцезнаходження (така процедура забезпечена подвійним захистом). 2. OneNote – програма для створення заміток – наявність застосунків для Android, iPhone, iPad і Windows Phone), синхронізація даних з різноманітними пристроями; можливість використовувати OneNote в синхронізованій роботі на декількох комп'ютерах.

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

І. В. Пліш, канд. пед. наук

На сьогодні вже стає загальновідомим той факт, що використання хмарних сервісів в галузі освіти сприяє значній економії матеріальних ресурсів навчальних закладів. Наші спостереження показують, що найчастіше освітяни використовують сервіси загального призначення як от: Google Apps, If This, Zoho, Central Desktop, DropBox, Zapier, Then Else та ін.

У спеціалізованій школі – дитсадку (СШДС) «Лісова казка» діяльність директора неперервно спрямовується на вдосконалення внутрішньої системи управління діяльністю навчальним закладом з метою підвищення якості освіти. В умовах інтенсивної інформатизації освіти апріорі стає необхідним та безумовним застосування в роботі педагогічного колективу та співробітників господарчої частини (ГЧ) мобільних телефонів, персональних комп'ютерів для ведення переговорів, листування тощо. Проте, як показує практика, такі засоби не в повній мірі дозволяють здійснювати неперервний контроль та своєчасне управління виконанням поставлених управлінських задач, їх коригування, підтримування зворотного зв'язку тощо. Не менш важливою при цьому є ймовірність втрати інформації, яка призводить до не своєчасного виконання задач, неточностей у їх виконанні тощо.

Зазначене наштовхнула нас до пошуку ймовірно існуючих сучасних, більш надійних та доступних ІТ-систем управління задачами та проектами, які можуть бути використані в управлінні. В діяльності директора СШДС себе ефективно зарекомендувала система управління проектами Bascamp, ресурси якої дозволяють: сформувати та зафіксувати управлінські задачі (проекти); створити та, за потреби, доповнювати і коригувати список контактів (замісників директора, адміністрації, вчителів, методистів та ін.); призначити учасників проектів (відповідальних осіб та виконавців) із зазначеного списку; здійснювати контроль та обговорення задач в межах проектів; відслідковувати та коригувати діяльність кожного учасника певного проекту; відслідковувати своєчасність виконання окремих задач окремими виконавцями та проектів в цілому; відслідковувати активність учасників проектів; дистанційно (з будь-яких ІТ-пристроїв) обговорювати ступінь виконання задач із відповідно задіяними учасниками; отримувати та зберігати всі звіти, по всіх проектах у спеціально створених в системі хмарних сховищах.

Навняність календаря в системі дозволяє, формуючи задачі, планувати діяльність на майбутнє (з позначенням контрольних точок); слідувати за їх виконанням, відслідковувати коментарі виконавців та прописувати власні зауваження керівника.

Авторський досвід підтверджує ефективність використання системи Basecamp в управлінській діяльності. За нашими спостереженнями, на сьогодні це є одна із сучасних хмарних систем, які можна рекомендувати як директору навчального закладу, так і особам, які здійснюють проектну діяльність.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ КУРСІВ

*І. М. Смирнова, канд. пед. наук,
науковий кореспондент*

Ключова проблема для організації і впровадження дистанційного навчання – це якісне сучасне методичне забезпечення. Наголосимо, що, взагалі, дистанційне навчання складається з трьох основні елементів: програмно-технічних засобів, транспортного середовища (Internet) і методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Остання складова являє собою розробку методичних рекомендацій для створення електронних навчальних посібників і організації процесу дистанційного навчання.

Створення електронної навчальної літератури для дистанційного навчання – не лише перенесення друкарських матеріалів в електронну форму, а й сучасне, достовірне забезпечення навчально-виховного процесу необхідними матеріалами.

В сучасній українській освіті існує велике число наукових досліджень, безліч цілісних курсів, програмно-методичних комплексів, окремих навчально-методичних розробок, потужних інтерактивних комп'ютерних програм і комп'ютерних мультимедіа засобів, які присвячені викладанню інформатики і реалізації нових інформаційних технологій в процесі дистанційного навчання. Це призвело до появи нових освітніх дистанційних технологій, інтеграції мультимедіа-курсів в різні форми навчально-виховного процесу, що базуються на електронних засобах обробки і передачі інформації, як вищої педагогічної школи, так і в загальноосвітніх навчальних закладах,

Наголосимо, що не дивлячись на сучасні технології, які дозволяють зробити мультимедіа-курс зовні привабливим і зручним в опрацюванні, перш за все, він повинен виконувати дидактичні функції і бути адаптованим до індивідуальних особливостей сучасних студентів. У зв'язку з цим, при створенні мультимедіа-курсів необхідно враховувати не лише методичні принципи, але й психолого-педагогічні особливості впровадження мультимедійних курсів, серед яких можна виділити наступні:

• успіх навчальної діяльності в значній мірі визначається чіткою постановкою мети кожного курсу і його завдань. Це необхідно для того, щоби студенти, об'єкти навчання тощо, ясно розуміли призначення пропонованих курсів, і могли визначити відповідність курсів своїм пізнавальним потребам і можливостям. Міра цієї відповідності і визначає рівень мотивації пізнавальної діяльності навчально-виховного процесу;

• урахування індивідуальних особливостей студентів, учнів тощо в процесі навчання, за допомогою гіпертекстової побудови матеріалу;

• визначення психологічних закономірностей сприйняття, пам'яті, мислення, уваги і вікових особливостей об'єктів навчання;

• організація самоконтролю з метою підвищення мотивації вчення.

Відсутність або недолік демонстраційного матеріалу в навчальних закладах, а також неможливість проведення експериментів з об'єктами, що невіддатливі візуальному спостереженню в повсякденному житті, є одним з найбільш важливих недоліків впровадження мультимедійних курсів в навчально-виховному процесі навчальних закладів сучасного українського суспільства.

Мультимедіа-представлення навчальної інформації дозволяють отримати максимальний ефект в засвоєнні матеріалу, оскільки при роботі з такого роду електронними курсами активізуються всі види розумової діяльності учнів, студентів. Вірно побудований навчальний процес, з урахуванням психолого-педагогічні особливості впровадження мультимедійних курсів, дає можливість досягти високої якості знань у навчально-виховному процесі.

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

І. В. Бірілло, докторант

Одним з пріоритетних напрямків інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, який передбачає широке використання інформаційних технологій навчання.

В епоху стрімкого розвитку комп'ютерної техніки та засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) значення математики не тільки не зменшується, а набирає неабиякого значення. Головним змістом математичної освіти стає розуміння і застосування математичних методів дослідження з використанням засобів ІКТ.

Дослідження на стику математики, інформатики та обчислювальної техніки останнім часом призвели до появи нового актуального напрямку – комп'ютерної математики.

За тлумаченнями В.П. Д'яконова, Ю.В. Триуса її можна визначити як сукупність теоретичних, методичних, алгоритмічних, апаратних і програмних засобів, які призначені для ефективного розв'язування за допомогою комп'ютерів широкого кола математичних задач з високим ступенем візуалізації всіх етапів обчислень. Стрімкого поширення набувають різноманітні засоби комп'ютерної математики, зокрема, програмні, які називають системами комп'ютерної математики (СКМ).

СКМ є потужним засобом комп'ютерної підтримки діяльності науковців, учнів, студентів, педагогів, інженерів, але ефективність і методична цінність такого засобу залежить від умінь застосовувати його.

Проблема розробки методик навчання математичних та інформатичних дисциплін з використанням СКМ, гармонійне поєднання традиційних методичних систем навчання з ІКТ, створення на їх основі інформаційних навчальних середовищ актуальною.

В Україні створено кілька систем комп'ютерної математики, рівень розробки яких відповідає світовим і які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів (Gran1;Gran-2D;Gran-3D;ТерМ).На базі цих програмних засобів створено програмно методичні комплекси ПМК Gran, DG, ТерМ, які використовуються в школах і педагогічних університетах України.

За допомогою СКМ можна розв'язувати складні математичні задачі, за рахунок автоматизації виконання чисельних, аналітичних та графічних обчислень, розрахунків та пертворень.

Використання СКМ у навчальному процесі сприяє підвищенню фундаментальності інформатичної та математичної освіти. Тому їх вивчення і використання в майбутньому, при розв'язуванні задач з дисциплін фізико-математичного циклу сприятиме підвищенню інформатичної, математичної та професійної культури.

АНАЛІЗ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

С. В. Онопченко, канд. пед. наук, докторант

Згідно з резолюцією 36-ї Генеральної конференції країн-членів ЮНЕСКО у 2011 р., якою затверджено оновлену версію Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), ставиться завдання розробити та запровадити в Україні Національну стандартну класифікацію освіти (НСКО), сумісну з

МСКО з метою реалізації Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки та Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Нами проаналізовано державні стандарти вищої освіти (ДСВО), зокрема, перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у галузі інформатики у внз за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Насамперед розглянуто нормативні документи, що регламентують підготовку вчителя інформатики протягом 1990–2010 років.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 затверджено напрям 0101. Педагогічна освіта за спеціальністю «Педагогіка та методика середньої освіти. Інформатика» та напрям 0802. Прикладна математика за спеціальністю «Інформатика», що передбачає за умови виконання відповідного державного освітнього стандарту можливість присвоєння фахівцю кваліфікації вчителя. В умовах виконання відповідного державного освітнього стандарту для бакалаврів з напрямку 0802 виникли певні труднощі в організації підготовки за сумісними спеціальностями, затребуваними в середній загальноосвітній школі.

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719, у новому переліку напрямів підготовки фахівців відсутні затверджені державні стандарти за спеціальністю «Педагогіка та методика середньої освіти. Інформатика», а пропонується використовувати відповідні стандарти для бакалаврів з галузі знань 0403 «Системні науки та кібернетика» за напрямом підготовки «Інформатика».

З 2011/2012 навчального року було введено в дію спеціальність «Інформатика», за якою здійснювалася підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста (7.04030201. Інформатика), магістра (8.04030201. Інформатика). Порівнюючи переліки 2006 та 1010 років, «Інформатика» вважається вже спеціальністю, а не напрямом підготовки.

Упровадження в національній системі освіти всіх основних положень МСКО, що ґрунтується на трьох компонентах: узгоджених поняттях та визначеннях; системах класифікацій; класифікаціях освітніх програм і відповідних кваліфікацій, неминуче вимагає здійснення ретроспективного аналізу вимог до підготовки фахівців у галузі інформатики для потреб освітніх систем різного рівня, вітчизняної і зарубіжної практики підготовки ІТ-фахівців, що склалися, змін, що відбувалися в інформатиці як окремій галузі знань.

«Концепція НСКО передбачає упровадження в національній системі освіти всіх основних положень МСКО та ґрунтується на трьох компонентах: узгоджених поняттях та визначеннях; системах класифікацій; класифікаціях освітніх програм і відповідних кваліфікацій. Базові одиниці класифікації – освітня програма та освітня кваліфікація, які класифікуються з використанням двох основних наскрізних змінних – рівнів освіти та галузей освіти».

Таким чином, подальші дослідження необхідно спрямувати на аналіз вітчизняних галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), зокрема освітньо-професійних програм (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), що регламентують підготовку вчителя інформатики, з метою вироблення узгодженості з МСКО.

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Т. В. Тихонова, канд. пед. наук, докторант

Метою дослідження є обґрунтування необхідності фундаментального підходу під час навчання майбутніх педагогів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Результати дослідження. У сучасній педагогічній освіті нагальною є проблема якісної зміни навчання дисциплін інформаційно-технологічного спрямування. З одного боку, це викликано необхідністю підвищення рівня ІКТ-компетентності майбутніх вчителів, з іншого – браком часу для вивчення інформаційних технологій, що постійно оновлюються.

Розв'язком цієї проблеми, на наш погляд, є застосування у навчанні ІКТ принципу фундаментальності. Фундаментальність в навчанні передбачає науковість, повноту і глибину знань. Вона обумовлена характером сучасної науково-технічної революції, що вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення, бажання і вміння постійно поповнювати свої знання відповідно до змін, що відбуваються в житті та діяльності. Принцип фундаментальності дозволить сконцентруватися на наступних цільових пріоритетах:

1. У навчанні ІКТ потрібно акцентувати увагу не на вивченні засобів ІКТ (інструментальних програм), а на опануванні саме технологій, що є способами та методами роботи з інформацією та націлені на створення інформатичного продукту. Звісно, технології залежать від рівня засобів, але вони розвиваються повільніше, ніж засоби, тому володіння науково обґрунтованими інформатичними технологіями дозволить вчителю самостійно опановувати новими засобами та створювати нові інформатичні продукти.

2. Будь-яка технологія – це послідовність методів створення продукту, тобто алгоритм. Вивчаючи та опановуючи інформатичні технології, студент залучається до алгоритмічного мислення, сформованість якого є ознакою фундаментальності отриманого знання.

3. У студентів необхідно сформувати усталену систему інформаційно-технологічних знань, це досягається систематичним викладенням основних загальних закономірностей ІКТ та підвищенням теоретичного рівня навчального матеріалу.

4. Навчання ІКТ має бути націлене на формування у майбутніх вчителів інформаційної компетентності, а саме змоги до успішної результативної діяльності в умовах інформаційного освітнього середовища. Інформаційна компетентність проявляється в уміннях вчителя самостійно створювати та використовувати інформаційні освітні продукти. Фундаментальність навчання передбачає формування у студентів розуміння кінцевого результату навчання ІКТ – створення інформаційного продукту.

Таким чином, фундаментальний підхід до навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційних технологій, дозволить ще на етапі навчання сформувати досвід інформаційної освітньої діяльності та надати вчителю методичний інструмент щодо опанування нових технологій та засобів створення інформаційних освітніх продуктів.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ДІЛОВОЇ ГРИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ

Н. М. Коломийчук, аспірант

М*ета (ідея) дослідження* полягає у презентації досвіду використання методу навчання «ділова гра» у навчальному процесі з інженерної графіки в університеті.

Результати дослідження. Ділова гра є одним із методів проблемного навчання. Варіантом цього методу є розчленування складного завдання на простіші, більш доступні для студентів, кожне з яких полегшує наближення до вирішення основного завдання. Активна участь студентів у процесі навчання-гри сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Використання методу ділової гри дає позитивний результат лише за умови ретельної підготовки заняття викладачем. Наведемо приблизний план підготовчої роботи:

1. Обирається завдання для ділової гри. Це дуже відповідальний етап роботи викладача, оскільки завдання не повинно бути занадком, воно не повинно бути занадто трудомістким і мусить викликати інтерес у студента, зацікавити його.

2. Виконується приклад завдання.

3. Готується лист експертизи (таблиця), де будуть фіксуватися прізвища учасників гри та оцінки етапів виконання креслення (ескізу) в балах. Формується система балів за виконання кожної проблемної ситуації, заохочувальні бали за неординарність вирішення і оригінальність, а також штрафні бали.

Уся система балів доводиться до всіх учасників гри.

Як приклад, наведемо етапи ділової гри з проблеми «Розробка оптимального варіанту робочого креслення деталі».

1. Введення в гру:

а) організаційні питання;

б) інформація з проблеми і вирішення, постановка завдання;

в) ознайомлення студентів із системою оцінювання.

2. Виділення основних проблемних ситуацій.

3. Вирішення основної проблеми – виконання ескізу деталі.

4. Захист ескізу деталі.

5. Аналіз варіантів ескізу. Вибір варіанта, найближчого до оптимального.

6. Підведення підсумків ділової гри.

Невід’ємною умовою ділової гри є дотримання принципу змагальності та гласності результату.

Під час проведення ділової гри з теми «Деталювання» кожен студент отримує креслення загального виду однієї і тієї самої складальної одиниці та виконує креслення (або ескіз) однієї деталі. Ділова гра з використанням САПР AutoCAD є найбільш поширеною формою проведення занять і найбільш наочною.

Досягнути успіху у втіленні ідеї ділової гри можливо лише за чіткого уявлення викладачем дидактичних вимог, які повинні бути задоволені під час ділової гри, а також наявності методичного забезпечення гри на кафедрі.

Втілення, апробація та впровадження результатів дослідження. Результати дослідження апробовано на заняттях з інженерної графіки в реальному навчальному процесі, на факультеті біотехніки та біотехнології НТУУ «КПІ».

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Л. В. Осіна, аспірант

Метою дослідження є розробка та реалізація дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв’язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів.

Під дидактичною моделлю формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ розуміємо схематизоване подання усіх дидактичних компонентів, які забезпечують здійсненність і результативність даного навчального процесу, їх групування, зв'язаність, послідовність застосування.

Педагогічна практика свідчить, що цілеспрямоване формування в учнів певної якості виявляється найбільш ефективним у спеціально організованому навчальному процесі. Тому для практичної реалізації дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач предметного змісту, з використанням ІПЗ розроблено авторський курс за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів».

Інваріантною ознакою цього курсу є його спрямованість на розвиток інтелектуальних здібностей, логічного й алгоритмічного мислення старшокласників. А також: уміння у процесі навчання розв'язувати доцільно дібрані обчислювальні задачі з використанням ІПЗ та конструювання спеціалізованих калькуляторів, уміння автоматизованого розв'язання обчислювальних задач певного типу.

Основним дидактичним компонентом навчального курсу є система обчислювальних задач предметного змісту. В основу побудови системи обчислювальних задач предметного змісту покладено два підходи: 1) *модельний підхід*, який реалізується за типом побудованої під час розв'язання обчислювальної задачі математичної моделі – як результату аналітичної формалізації задачі предметного змісту; 2) *алгоритмічний підхід*, який ґрунтується на структурній реалізації алгоритму (за задіяними видами базових алгоритмічних структур) розв'язання обчислювальної задачі за її математичною моделлю. Основою побудови системи обчислювальних задач стали уточнені загальнодидактичні принципи: науковості, доступності, систематичності й послідовності, наступності, зв'язку теорії з практикою, міжпредметності, наочності, диференційованої реалізованості.

При цьому конкретне предметно-задачне наповнення системи доцільно дібраних задач може бути різним. Обчислювальні задачі предметного змісту з курсу математики, фізики, астрономії, географії, біології тощо добираються вчителем відповідно до профілю школи, класу і рівня підготовки учнів.

МЕДІАДИЗАЙН В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

*О. В. Ситник, Інститут журналістики
Національного університету імені Т. Г. Шевченка*

В умовах розвитку інформаційного суспільства та комп'ютерних технологій медіадизайн, як науковий напрямок, набуває особливо великого значення, широкого розповсюдження і стрімкого розвитку. Функціональним полем медіадизайну є інтернет, телефонний зв'язок, телебачення, радіо, преса, книгодрукування та будь-який інший спосіб і формат передачі інформації.

Медіадизайн охоплює всі різновиди інформації, що обробляється за допомогою новітніх технологій: текст та ілюстрація – у книжках, газетах, журналах, комп'ютерних мережах; звук в аудіокасетах, дисках, радіо і телепередачах; текст, звук і зображення – у системах, що підтримують інтерактивне використання тексту, аудіо, нерухомих зображень, відео і графіки. Всі перераховані елементи існують в цифровому форматі, створюються та обробляються за допомогою сучасних інформаційних технологій.

З використанням технологій медіадизайну в системі освіти з'являються необмежені можливості для творчих пошуків, дослідницької діяльності та підготовки, випуску і розповсюдження необхідної інформації. Цілеспрямована інтеграція сучасних засобів збирання, збереження, оброблення та подання інформації значно підвищує продуктивність праці учнів, студентів, педагогів, позитивно позначається на якості освіти.

Сучасні інформаційні інтернет-технології завдяки якісному медіадизайну, його мобільності забезпечують актуальність, вибірковість, інтерактивність, мультимедійність, швидке продукування та розповсюдження інтерактивних технологій. Інформація може постійно оновлюватись як довільно (визначається готовністю матеріалів), так і з потрібною періодичністю або перманентно (за находженням матеріалу).

Графічне і шрифтове оформлення та дизайн ЗМІ, електронних видань, мультимедіа, динамічної наочності, медіаресурсів тощо потребує знання основ, принципів і правил медіадизайну, результатів його впливу на сприймання та засвоєння інформації.

Мультимедійність інформації охоплює різні форми передачі інформації (текст, фото, звук, відеосюжети, анімація).

Інформаційно-комунікаційні технології, як сукупність методів і програмно-технічних засобів, розширюють межі використання медіадизайну в інформаційному просторі, що сприяє осмисленому засвоєнню інформації.

Мультимедійні публікації, мультимедійні інтернет–видання надають змогу оперативно поширювати передові освітні технології, створювати умови для підвищення професійної майстерності освітян, організації дистанційного навчання, впровадження проектних технологій.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ІНФОРМАТИКИ У КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. Павлюченко, аспірант

Формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій – це систематичне структурне утворення, яке включає мотивацію спрямовану на усвідомлення необхідності та значущості оцінювання, визначає сукупність професійних вимог до особистості учителя та його діяльності, відповідно до реалізації практичних навичок, які забезпечують успішність здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів з інформатики на основі принципу інформатизації навчального процесу.

Формування складових професійної готовності майбутніх учителів інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності – знань, умінь та навичок у традиційній системі навчання здійснюється в процесі теоретичної підготовки (на лекціях та семінарських заняттях); у процесі практичної підготовки (проходженні тестування, на лабораторних та практичних заняттях) уміннях і навичках її виконання.

Для вирішення цих завдань пропонуємо для роботи використовувати платформу MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це система управління навчанням, орієнтована насамперед на організацію взаємодії між учасниками навчального процесу. MOODLE (модульне об'єктно-орієнтовне динамічне навчальне середовище) надає широкий спектр можливостей. Насамперед, учитель може створити свій навчальний курс для подальшого проведення контрольно-оцінювальної діяльності: побудови тестів різного роду, створення банку тестових завдань, конструювання тесту, проходження тесту, вибору методу оцінювання, шкалювання, контролю і подання результатів тестування. Для ефективного створення тестів, іспитів чи опитувань в системі MOODLE, необхідно ознайомитись з усією функціональністю і багатим набором можливостей.

Комп'ютерне тестування має ряд переваг перед іншими методами контролю: забезпечує прозорість і гласність результатів контролю, забезпечує об'єктивність і справедливість оцінки знань, забезпечує стандартизованість тестових завдань, відсутність психометрично-емоційного впливу на учня, розвиває індивідуальний підхід до навчання та самостійної роботи учнів, можливість контролю усього пройденого матеріалу на різних етапах навчання, забезпечує можливість одночасного контролю багатьох учнів за короткий проміжок часу.

Мета тестування – пошук точніших, ніж при інших формах контролю, методів вимірювання та оцінювання знань, можливості використання комп'ютерних технологій при створенні тестів забезпечує більшу об'єктивність процесу вимірювання та опрацювання результатів, що дійсно дає позитивні результати.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Л. В. Пономаренко, аспірант

Актуальність дослідження. Уведення з 2012/2013 навчального року нових стандартів початкової освіти кардинально змінили роль і місце інформатики в системі загальноосвітніх предметів і викликали появу нових вимог до підготовки вчителів початкових класів. Гострою залишається й проблема підготовки вчителя початкових класів до застосування мультимедійних засобів. Нині відсутні фахівці, які вдало поєднують уміння розробити електронні освітні ресурси для початкової школи з різних предметів і ефективно впровадити їх у навчання молодших школярів. Актуальності набуває і проблема оволодіння методикою використання комп'ютерних навчальних програм практикуючими вчителями.

З метою виконання завдань, що сьогодні постали перед початковою школою після введення навчального предмета «Сходінки до інформатики», реалізації наступності у вивченні предмета між основною та початковою школою нами було здійснена розробка нових засобів навчання, заснованих на використанні мультимедійних технологій. Крім того, були розроблені методичні рекомендації щодо використання мультимедійних технологій в навчально-виховному процесі. Зокрема, розроблений електронно освітній ресурс (ЕОР) «Інформатика в початковій школі. Перший рік навчання». ЕОР містить розробки уроків, презентації до уроків та різномірне вправи на закріплення вивченого матеріалу.

Розроблений засіб апробовано та впроваджено у 20 школах Пирятинського району Полтавської області. Для забезпечення ефективного використання зазначеного ЕОР проводилась попередня робота з вчителями початкових класів, які викладають предмет «Сходинки до інформатики» у формі семінарів-практикумів, круглих столів, майстер-класів.

Протягом 2013 року проведено 4 районні семінари, 2 круглі столи та 3 майстер-класи, якими охоплено близько 100 вчителів та вихователів ГПД.

ВПЛИВ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ УЧНЯ НА ЙОГО МОТИВАЦІЮ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І. В. Чебишева, аспірант

Для забезпечення об'єктивності і достовірності результатів вивчення стану досліджуваної педагогічної проблеми щодо підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю з використанням систем автоматизованого проєктування та обґрунтованого формулювання мети, гіпотези і завдань дослідження нами було проведено анкетування – як інструментальний засіб соціологічного дослідження певної тематичної спрямованості.

На підставі одних і тих самих задатків у людини можуть виникнути різні здібності. Існують здібності, необхідні для будь-якої діяльності. Для практичних видів діяльності особливе значення мають здібності до зорового, слухового і тактильного сприйняття інформації, формування рухових навичок. Професійна придатність визначається не лише рівнем розвитку здібностей, але й рівнем розвитку інших особистісних властивостей індивіда, зокрема мотивації. Для досягнення нашої мети проведено пошукове дослідження з використанням діагностичного опитувальника «Людина – Техніка». З одинадцяти параметрів нами обрано 8, які на нашу думку, мають найбільшу значимість: інтерес до техніки, схильність до одноманітної роботи, наявність відповідальності, швидкість прийняття рішень, увага, психологічна стійкість, наявність відчуття самозбереження, стійкість до зовнішніх подразників. Загалом, у дослідженні взяли участь 118 учнів.

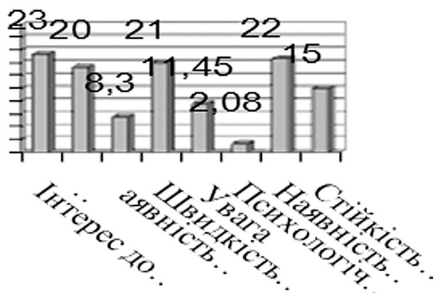


Рис. 1

Одержані в результаті дослідження показники професійної придатності учнів (у %) проілюстровано діаграмою на рис. 1.

Результати виявлення сумарного індексу професійної придатності учнів наведено у таблиці.

Рівень професійної придатності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
% по групі	29,16	30,43	40,41

Висновки. Якщо учень має успіх у навчанні, то і його мотивація вище; висока якість викладання предмету, індивідуальний підхід, вдосконалення методики викладання, впровадження новітніх освітніх та інформаційних технологій, використання сучасних засобів навчання призведуть до підвищення успішності учнів.

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Т. В. Тихонова

Метою дослідження є обґрунтування необхідності фундаментального підходу під час навчання майбутніх педагогів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Результати дослідження. У сучасній педагогічній освіті нагальною є проблема якісної зміни навчання дисциплін інформаційно-технологічного спрямування. З одного боку, це викликано необхідністю підвищення рівня ІКТ-компетентності майбутніх вчителів, з іншого – браком часу для вивчення інформаційних технологій, що постійно оновлюються.

Розв'язком цієї проблеми, на наш погляд, є застосування у навчанні ІКТ принципу фундаментальності. Фундаментальність в навчанні передбачає науковість, повноту і глибину знань. Вона обумовлена характером сучасної науково-технічної революції, що вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення, бажання і вміння постійно поповнювати свої знання відповідно до змін, що відбуваються в житті та діяльності. Принцип фундаментальності дозволить сконцентруватися на наступних пріоритетах:

1. У навчанні ІКТ потрібно акцентувати увагу не на вивченні засобів ІКТ (інструментальних програм), а на опануванні саме технологій, що є способами та методами роботи з інформацією та націлені на створення інформатичного продукту. Звісно, технології залежать від рівня засобів, але вони розвиваються

повільніше, ніж засоби, тому володіння науково обґрунтованими інформатичними технологіями дозволить вчителю самостійно опановувати новими засобами та створювати нові інформатичні продукти.

2. Будь-яка технологія – це послідовність методів створення продукту, тобто алгоритм. Вивчаючи та опановуючи інформатичні технології, студент залучається до алгоритмічного мислення, сформованість якого є ознакою фундаментальності отриманого знання.

3. У студентів необхідно сформувати усталену систему інформаційно-технологічних знань, це досягається систематичним викладенням основних загальних закономірностей ІКТ та підвищенням теоретичного рівня навчального матеріалу.

4. Навчання ІКТ має бути націлене на формування у майбутніх вчителів інформатичної компетентності, а саме змоги до успішної результативної діяльності в умовах інформатичного освітнього середовища. Інформатична компетентність проявляється в умінні вчителя самостійно створювати та використовувати інформатичні освітні продукти. Фундаментальність навчання передбачає формування у студентів розуміння кінцевого результату навчання ІКТ – створення інформатичного продукту.

Таким чином, фундаментальний підхід до навчання майбутніх вчителів інформаційно-комунікаційних технологій, дозволить ще на етапі навчання сформувати досвід інформатичної освітньої діяльності та надати вчителеві методичний інструмент щодо опанування нових технологій та засобів створення інформатичних освітніх продуктів.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0113U001297. **Роки виконання:** 2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: В. І. Доротюк, канд. психолог. наук, завідувач лабораторії профільного навчання і профконсультацій

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано: передовий педагогічний досвід та наукову літературу з теми дослідження; форми та методи виховної роботи в процесі соціально-професійної орієнтації учнів; критерії готовності учнів до життя та праці в умовах швидкозмінного середовища; існуючі методи та підходи використання потенціалу інформаційних технологій в процесі професійного самовизначення учнів; дефініції понять цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смилова сфера особистості;

обґрунтовано та визначено: загальні і специфічні закономірності соціально-професійної орієнтації учнів в ході експериментального вивчення старшокласниками різних профілів навчання; закономірності структурно-динамічних перетворень особистості учнів різних профілів навчання в процесі соціально-професійної орієнтації; теоретико-методичні засади проектування змісту профільної освіти; теоретико-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу соціально-професійної орієнтації старшокласників; показники, критерії та рівні професійного становлення старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки у навчально-науковому комплексі; можливість реалізації соціально-професійної орієнтації профільній школі у процесі вивчення іноземних мов; основні тенденції розвитку нормативно-правової бази щодо питання професійної соціально-професійної орієнтації в профільній школі; соціально-економічні чинники, що впливають на забезпечення ефективної соціально-професійної орієнтації старшокласників;

розроблено: програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу соціально-професійної орієнтації учнів; технічне завдання на створення веб-сайту орієнтованого на реалізацію соціально-професійної орієнтації старшокласників; мережеву структуру соціально-професійної орієнтації учнів в умовах профільної школи;

експериментально перевірено: програмно-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу соціально-професійної орієнтації учнів; методики формування організаційно-педагогічних умов реалізації соціально-професійної орієнтації учнів профільної школи.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В. І. Доротюк, канд. психол. наук

Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особисте місце в житті, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місця роботи. Звичайно, ці життєво важливі проблеми виникають перед особою протягом всього її життя. На певних етапах розвитку домінують питання соціалізації, а деколи – головними стають думки про вибір майбутньої професії та самореалізацію. Тому більш доцільно розглядати явище професійного становлення з точки зору кінцевої мети соціально-професійної орієнтації. Отже, на різних стадіях розвитку особистості одні і ті ж задачі професійного самовизначення та становлення розв'язуються

по-різному. Постійне уточнення свого місця в світі професій (або конкретної професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної діяльності, колективу і самого собі стають важливими складовими життя людини.

Можна констатувати, що перед учнем постійно виникають проблеми, що вимагають від нього визначення свого ставлення до різних груп професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії або її зміну, уточнення і корекції кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань. Весь цей комплекс проблем професійного становлення може бути розв'язаний у процесі соціально-професійної орієнтації.

Природньо, що таке складне психолого-педагогічне явище не змогло одержати «єдине правильне» пояснення в науці.

А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку і виділив як центральне поняття «самоактуалізацію» – прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значущій для неї справі. У його концепції близькими до поняття «самовизначення» є такі поняття, як «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення». П. Щедровицький розглядає професійне становлення як здатність людини формувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну суть.

З міркувань Е. Клімова, можна констатувати, що професійне становлення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки по вибраній спеціальності, воно продовжується протягом всього професійного життя.

Узагальнюючи проведений аналіз професійного становлення особистості, можна зазначити, що це є характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації і самоактуалізації.

Отже, професійне становлення особистості являє собою багатовимірний і багатоступеневий процес співвідношення молодою людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАСКРІЗНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ КОМПЛЕКСІ

Н. Г. Левченко, канд. пед. наук

Сучасна нестабільна соціально-економічна ситуація і відповідні зміни ринку праці сприяють більш ранньому професійному самовизначенню молоді. У зв'язку з цими обставинами усвідомлення старшокласниками майбутнього професійного напрямку повинно відбуватися до моменту закінчення школи.

Згідно з Концепцією профільного навчання в старшій школі та «Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті», створюється система профільного навчання, яка найповніше реалізує принцип особистісно-зорієнтованого підходу і значно розширює можливості учня у правильному виборі власної професійної діяльності.

Сьогодення вимагає докорінно змінити підготовку молоді до вибору майбутньої професії. Ефективним шляхом покращення ситуації, що склалася довкола професійної орієнтації молоді, є запровадження наскрізної підготовки з того чи іншого профілю, зокрема, технологічного.

Однією з форм реалізації наскрізної технологічної підготовки є навчально-науковий комплекс.

Навчально-науково-виробничий комплекс є добровільним об'єднанням навчальних закладів усіх типів, наукових організацій, установ тощо, заснованих на різних формах власності, та підприємств, споріднених за напрямом підготовки.

Наскрізна технологічна підготовка молоді здійснюється шляхом створення єдиного монолітного навчально-наукового комплексу «Профтехучилище—коледж—інститут». Цей комплекс забезпечить поетапне професійне становлення старшокласників, розпочинаючи від робітничих професій та завершуючи отриманням статусу магістра за кваліфікацією інженера, технолога чи викладача технічних дисциплін.

Для злагодженого функціонування запропонованого комплексу необхідно підсилювати діяльність кожної із структур і реалізовувати взаємоузгодженість між ними. Для цього спочатку аналізуємо підготовку робітників високої кваліфікації у системі професійно-технічної освіти і визначаємо пріоритетні спеціальності для ринку праці, а також запроваджуємо практику цільової підготовки робітників для окремих підприємств.

Наступною складовою запропонованого комплексу є коледж, де здійснюється підготовка бакалаврів за різними напрямами. Вершиною комплексу є ВНЗ, потенціал якого нарощується не лише шляхом розвитку, підсилення педагогічних, а і запровадження виробничих спеціальностей непедагогічного профілю, що створює умови для започаткування підготовки фахівців інженерних та технологічних спеціальностей.

Запропонована структура має забезпечити взаємоузгодженість між його ланками, з метою розширення не лише свідомого, а й більш адекватного вибору старшокласниками своєї майбутньої професії у процесі наскрізної технологічної підготовки.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В. В. Рогоза

Сучасна профільна школа ставить перед учасниками навчально-виховного процесу особливі вимоги. Сам по собі перехід до профільного навчання веде за собою низку перетворень, пов'язаних із модернізацією навчально-виховного процесу. У першу чергу це стосується диференційованого підходу до викладу навчальних дисциплін та організації навчального процесу в цілому. Зважаючи на це, має бути розроблена відповідна стратегія. У першу чергу продуктивне професійне самовизначення та успішне навчання за профілями залежить від матеріально – технічного та методичного забезпечення навчального процесу, але значну роль відіграє ефективність взаємодії між вчителем та учнем. Сучасні навчальні заклади все частіше переймаються створенням такого середовища, яке надасть можливість кожному учню виявити свій природний потенціал, стати суб'єктом розвитку власних здібностей. Як показує педагогічна практика, в умовах розвивального освітнього середовища важливо правильно організувати роботу вчителя з дитиною, створюючи при цьому необхідні умови для її розвитку. Вивчення психолого-педагогічної літератури надало підстави для вибору найбільш ефективної форми такої роботи – суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яку науковці визначають як «контакт двох суб'єктів навчально-виховного процесу з орієнтацією на досягнення встановленої мети в будь-якій формі (безпосередній, опосередкованій, тимчасовій, пролонгованій), що призводить до зміни поведінки, смислових новоутворень, характеру відносин; спільне прагнення вчителя та учня до наукового пізнання, осягнення філософії життя», здатності працювати в команді.

Провідною ідеєю такої взаємодії є діалогічність, яка забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки, що ґрунтуються на рівності позицій педагога й дитини, повазі та довірі. Серед основних характеристик взаємодії дослідники виокремлюють:

- предметність – наявність об'єкта або завдання, яке потребує спільного розв'язання;
- ситуативність – просторово-часова конкретність, яка визначає інтенсивність, тривалість, нормованість і насиченість контакту;
- рефлексивна неоднозначність – усвідомлений або неусвідомлений результат.

При організації взаємодії «вчитель – учень» виключно важливим є її спрямованість на:

- поточні дії – спільний вибір найкращого способу організації навчального процесу та профорієнтації (переведення на індивідуальний графік, екстернатну форму навчання);
- розширення способів взаємодії зі світом – матеріальними об'єктами (розвиток сенсорних систем) та іншими людьми (оволодіння техніками й методами продуктивної комунікації);
- результат – перемогу в конкретному інтелектуальному заході (олімпіаді, турнірі, конкурсі тощо), досягнення визначеного рівня успішності.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

О. В. Кохан

Аналіз практики профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі свідчить, що зміст, форми й методи професійної орієнтації сьогодення не відповідають її спрямованості на сучасні професії та не забезпечують досягнення мети – формування конкурентоспроможної соціально-успішної особистості як суб'єкта соціально-професійного самовизначення. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки і впровадження новітніх форм і методів профорієнтаційної роботи, які б відповідали інтересам сучасної молоді.

Розвиток освіти в наші дні органічно пов'язаний з підвищенням рівня її інформаційного потенціалу. Ця характерна межа багато в чому визначає як напрям еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства. Останніми роками все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій для реалізації соціально-професійної орієнтації в школі. Це не тільки нові технічні засоби, нові форми і методи професійної орієнтації, це принципово новий підхід до організації навчально-виховного процесу у профільній школі. В процесі навчання, виховання і профорієнтації посередництвом інформаційних технологій може змінитися сама концепція освіти. З допомогою ІТ світова культура стає загальносвітним надбанням, доступним всім користувачам інформаційного поля. Вони стирають кордони, скорочують простори і економлять колосальну кількість часу, який раніше йшов на пошук і обробку інформації. Користування ресурсами інформаційних технологій принципово змінює сам характер мислення сучасних школярів. Учень, володіючи

інформацією і способами її збору, зберігання і передачі, в процесі особистісного становлення перетворюється на активного суб'єкта педагогічного процесу, дослідника, що вміє працювати самостійно і творчо ставити і вирішувати широкий круг завдань.

Необхідність розробки і впровадження новітніх інформаційних технологій у профорієнтаційну діяльність обумовлена і тим фактом, що сучасні старшокласники проводять більшу частину свого вільного часу для спілкування і обміну інформацією в соціальних мережах Інтернету.

Для оптимального і ефективного використання інформаційних технологій в цілях соціально-професійної орієнтації потрібна величезна науково-дослідна робота, результати якої дозволять визначити загальні і конкретні принципи роботи, критерії відбору інформаційних ресурсів а також істотно поповнити та відновити арсенал методичних засобів і прийомів навчання.

ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. В. Васківський

Період профорієнтаційної діяльності супроводжується поважним переосмисленням особистостю свого ставлення до світу професійних знань, умінь, навичок, до предметної культури як цінності, яка синтезує науково-технічні, естетичні, духовно-моральні задатки людини як розумної істоти, до процесу й предмету праці, до суспільства як до споживача створюваних продуктів праці, до інших людей як джерела взаємозбагачуючого спілкування, до себе як потенційного представника певної соціально-професійної групи.

Розглядаючи проблеми вибору, ми з'ясували, що 82,1% старшокласників думають про те, якою може бути чи буде їхня професія. 75,6% учнів не визначилися з метою в житті, а для 60,7% вибір орієнтирів у житті є актуальним. На нашу думку, щонайперше, у змісті навчальних предметів старшої школи слід акцентувати увагу на аспектах, які є цінними з погляду формування мети і вибору орієнтирів у житті учнів старшої школи.

Під час аналізу емпіричних даних ми виокремили основні детермінанти здобуття і засвоєння знань, вироблення мети в житті і вибору відповідних орієнтирів. 82,1% учнів старшої школи вказали, що це залежить від їхнього самопочуття і здоров'я. 75,0% вважають, що таким чинником є зовнішність і зовнішній вигляд. Важливою відповідною детермінантою 71,4% старшокласників визнали свій характер і поведінку. Майже половина (46,4%) опитаних

вказали на проблеми самотності, невпевненості, які спричинені зовнішніми впливами (середовищем). Старшокласники вважають, що їхнє самопочуття і здоров'я найбільше впливає на вибір мети в житті (71,4%), найменше – на життєві орієнтири (57,1%). Оцінюючи свій характер, 64,3% опитаних вказали, що саме він найбільше впливає на вибір мети в житті, найменше – на відповідні орієнтири. А відчуття самотності і невпевненості, спричинене зовнішніми впливами, однаковою мірою детермінує процес здобуття знань і вибір мети в житті (по 42,86%), найменше це стосується вибору орієнтирів у житті (35,8%). У загальному підсумку маємо таку самооцінку старшокласників: самопочуття і здоров'я, характер, самотність і невпевненість, зовнішність і зовнішній вигляд, передусім, позначаються на їхньому виборі мети в житті, потім – на процесах здобуття і засвоєння знань, і, в останню чергу, – на виборі ними орієнтирів у житті.

Отже, постає нагальна потреба здійснювати професійну орієнтацію старшокласників на основі поглибленого вивчення предметів, які найбільш зацікавили учнів і відповідають їхньому подальшому визначенню. На таких уроках слід зосередити увагу на формуванні тих якостей, які відповідають обраній діяльності, навчати учнів самопідготовці до обраної професії. Важливо навчити учнів адекватно оцінювати власні важливі (у професійному сенсі) якості, обґрунтовувати свій можливий професійний досвід, створювати програму самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. За таких умов у старшокласників уможливилося більш адекватне формування професійного самовизначення.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

М. І. Піддячий, д-р пед. наук

Причинами недостатньої динаміки розвитку особистості і суспільства є відсутність: освітньої політики, сприятливої для соціально-професійної орієнтації; соціально-економічного регіонального середовища, зацікавленого в компетентних фахівцях; збалансованого ринку праці; підготовленого для суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога; ресурсів для розширення ключових діяльностей особистості в умовах регіонального освітнього середовища тощо. Закономірно, що ці обставини не дають змоги створити продуктивне

навчально-виховне середовище, спрямоване на формування в учнів рівнів соціально-професійної орієнтації відповідно до етапів вікового розвитку, на яких формуються три фази входження в референтну зону: адаптація, індивідуалізація та інтеграція.

Соціально-професійна орієнтація— комплексна науково обґрунтована система змісту неперервної освіти й технологій (форм, методів, засобів) спрямування особистості в систему соціальних і професійних відносин, у контексті синергетичного підходу, з метою вирішення лінійних та нелінійних завдань, формування компетентностей на різних етапах розвитку, із врахуванням вікових особливостей, які дають їй можливість функціонувати в умовах швидкозмінного середовища, в особистісному і суспільному відношенні, відповідно до її соціального статусу, пов'язаного з професійною приналежністю.

Це спонукає освітню науку та практику до тісної взаємодії у напрямку розроблення соціально-професійно зорієнтованого комплексу (програма, науково-методичні рекомендації, підручник, посібник) для учнів 8-11 класів. Слід підкреслити, що це зумовлюється такими чинниками: на основі автентичних знань забезпечується поступ цивілізованого суспільства; технології, які сприяють доступу до цінної інформації, динамічно змінюються, як правило вони надійніші і швидші; пропоновані навчальні програми для старшої школи, які базуються на принципах формування в старшокласників базових і спеціальних (профільних) знань, на момент їх впровадження часто не відповідають сучасним вимогам; молоде покоління потребує формування компетентностей, які допоможуть йому впоратись із сучасними і майбутніми викликами «знаннєвого» суспільства; традиційні програми базуються на вивченні фактологічного матеріалу, удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на розвиток навичок мислення, формування креативності, налагодження міжособистісних відносин тощо.

Враховуючи тенденцію стремління особистості, суспільства та держави до європейських та світових «прогресивних союзів» такий підхід, в означеній частині, може в майбутньому забезпечувати виконання частини завдань наближення до самодостатніх ідейно і духовно інтегрованих суспільств, які в окремих концепціях світового економічного господарювання знаходяться на найвищій щаблі особистісного та суспільного розвитку...

Ринкова економіка все гостріше порушує питання соціально-професійної орієнтації учнів. З огляду на перспективи розвитку, загострюється проблема рівнів компетентностей підростаючого покоління після закінчення школи, перед вступом до вищих навчальних закладів, в процесі поетапного входження у ринок праці.

НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Реєстраційний номер: 0110U001154. Роки виконання: 2010–2013 рр.

Науковий керівник: О.В.Онопрієнко, канд. пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії початкової освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

розроблено теоретичні засади формування у молодших школярів ключової компетентності «уміння вчитися» і предметних компетентностей – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, читацької, математичної, природознавчої, соціальної і здоров'язбережувальної: розкрито їх сутність і структуру; *визначено* змістові характеристики кожного компонента (мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, результативного, рефлексивно-корекційного); *виділено* сукупність дидактичних умов: об'єктивні – поєднання у змісті навчання інтелектуальної, розвивальної, виховної і діяльнісної складових; застосовування у процесі навчання продуктивних, діяльнісних, проблемних методів навчання; доповнення традиційних форм організації навчання учнів (уроків різних типів) інноваційними (проектна діяльність, портфоліо навчальних досягнень), інтеграція групових та індивідуальних форм роботи; реалізація компетентісно зорієнтованих засобів навчання; суб'єктивні умови – врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей і реальних навчальних можливостей молодших школярів;

розроблено методику формування в учнів початкової школи ключової компетентності «уміння вчитися», мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентності у процесі навчання української мови, читацької компетентності; математичної компетентності, здоров'язбережувальної компетентності в процесі навчання основ здоров'я, природознавчої і соціальної компетентностей у процесі навчання курсу «Я і Україна»;

розроблено й реалізовано систему моніторингу сформованості уміння вчитися, яка охоплює: вивчення мотивації учнів до самостійного учіння; усвідомлення учнем сутності ключової компетентності «уміння вчитися»; виконання навчально-пізнавальних завдань на аналіз, вилучення зайвого, порівняння,

узагальнення; виконання творчих завдань; виконання завдань на розуміння тексту, встановлення причиново-наслідкових зв'язків.

Експериментальним шляхом *доведено*, що ефективно розроблена методика формування в учнів мовної компетентності забезпечила поєднання двох концептуальних підходів – системно-описового і комунікативно-діяльнісного, зорієнтованих на чотири види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Розроблена методика формування соціокультурної компетентності учнів сприяє підвищенню мотивації навчання української мови, забезпечує загальнокультурний розвиток учнів, формує патріотичні, морально-етичні, естетичні якості особистості, здатність і готовність молодших школярів до адаптації в соціальному середовищі. Розроблена методика формування мовленнєвої компетентності учнів зумовлює потребу створювати висловлювання відповідно до особистісних комунікативних мотивів, сприяє підвищенню рівня активності учнів в усному й писемному спілкуванні, розвиває здатність спілкуватися не тільки в сьогоденні, а й є ресурсом майбутнього життя учнів. Розроблена методика формування читацької компетентності молодших школярів (розуміння текстів різних видів) сприяє оволодінню учнями системою загальнопредметних і предметних читацьких компетентностей, які забезпечують поглиблене усвідомлення жанрових особливостей текстів, аналітичну й контрольно-оцінну роботу учнів на різних етапах текстової діяльності, практичне застосування набутих знань, умінь, навичок на міжпредметному рівні і в практичному досвіді. Мають позитивний вплив на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дітей, досягнення ними важливих особистісних результатів, відповідно до виділених рівнів розуміння текстів – непродуктивного (1, 2), продуктивного (3) й творчого (4). Перший рівень розуміння творів є неприйнятним для всіх вікових груп молодших школярів і свідчить про відставання у їхньому літературному розвитку, другий – є типовим і прийнятним для учнів 2-х класів; третій – є доступним для абсолютної більшості школярів 3-4 класів. Під час оцінювання читацької діяльності другий і третій рівні можуть вважатися високими за умови стійких проявів окреслених показників у відповідних класах. Четвертого рівня розуміння на завершенні початкової школи досягає незначна кількість дітей. Повноцінний мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання літературного читання можна забезпечити в результаті системної роботи, яка передбачає удосконалення уміння слухати і розуміти усне мовлення, формування й розвиток зв'язного мовлення у різних видах читацької діяльності, оволодіння нормами українського літературного мовлення.

Реалізована методика формування в учнів предметної математичної компетентності позитивно впливає на розвиток мотивів учіння та ствердого ставлення учнів до математичної діяльності, на підвищення рівня володіння

учнями предметним змістом як основи математичної діяльності, на ефективне формування досвіду застосування математичних знань і вмінь до розв'язування навчальних і життєвих проблем, на розвиток здатності до самоконтрольовальної і самооцінювальної діяльності.

Ефективність розробленої методики формування в учнів соціальної компетентності досягається за рахунок включення школяра в активну пізнавальну діяльність; застосування практичних методів навчання, що в навчальному процесі створюють умови, за яких дитина виступає суб'єктом соціальної практики; використання набутих дитиною знань про способи громадянської активності у типових, змінених, нових педагогічних ситуаціях, що впливає на розвиток досвіду індивідуальної творчої діяльності; створення умов для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування в навчальному процесі елементів дискусії як засобу розвитку особистості, її громадянських якостей.

Здійснено кількісно-якісний аналіз результатів формувального експерименту, який дозволив виявити динаміку індивідуального руху учнів стосовно умінь вчитися у взаємозв'язку із характеристикою вчителів і предметними навчальними досягненнями з української мови, читання, математики. З'ясовано, що середній рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів у порівнянні з результатами констатувальних зрізів зріс на 15,1 %; динаміка рівнів розуміння учнями текстів різних видів в експериментальних класах, порівняно з результатами учнів контрольних класів, є позитивною – зросла кількість школярів, які правильно виконували завдання на розуміння концептуальної інформації, смисловий і структурний аналіз тексту, постановку продуктивних запитань до змісту, на усвідомлення засобів художньої виразності відповідно до їх функцій. В експериментальних класах зросла кількість учнів із високим рівнем виявлення показників математичної компетентності у порівнянні з результатами констатувального експерименту на 7,2%, з достатнім – на 13,5%, із середнім – на 32,5%, число учнів із низьким рівнем зменшилось на 50,9%, – таким результатам сприяла реалізація дидактико-методичних умов, виділених на теоретико-пошуковому етапі дослідження. Учні експериментальних класів активніше набували соціального досвіду як основи соціальної компетентності, оскільки процес навчання передбачав ситуації подолання пізнавальних утруднень, проблем, через власні дії. Проблематизація навчального матеріалу через систему задач-ситуацій допомогла учням ув'язати розрізнені явища-деталі в широкую картину уявлень про світ, життя людини, а моральні висновки з особистісної цінності перетворити на соціально значущі. Учні експериментальних класів на відміну від учнів контрольних, досконаліше оволоділи способами навчальної й здоров'язбережувальної діяльності, тобто в них надійніше сформовані як практичні, так і розумові уміння.

Результати дослідження *реалізовано* під час розроблення науково-методичних засад укладання тестів для моніторингу навчальних досягнень учнів 5 класів з української мови, математики, громадянської освіти й основ здоров'я за результатами навчання в початковій школі та створення збірників тестів для проведення Всеукраїнського моніторингу.

Розроблено орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з української мови, літературного читання, математики, основ здоров'я, предмета «Я у світі», в яких реалізовано дидактико-методичні напрацювання з теми дослідження (у співавторстві); дидактико-методичні рекомендації щодо організації освітнього середовища в умовах компетентісно орієнтованого навчання першокласників, з урахуванням комплексу процесуально-змістових компонентів: просторово-предметного, соціального, діяльнісного.

Теоретико-експериментальні результати дослідження *узагальнено* й *презентовано* в рукописах колективної монографії «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи» та посібника «Уміння вчитися – ключова компетентність початкової освіти», наукових статтях і матеріалах конференцій.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ВИДІВ

В. О. Мартиненко, канд. пед. наук

У процесі дослідження були виділені такі групи чинників:

1. Чинники, пов'язані з віковими й індивідуальними особливостями школярів, – так звані природні домінанти:

- розуміння тексту у молодшому шкільному віці полягає у переведенні дітьми окремих смислових одиниць на мову свого досвіду. Оскільки такий досвід недостатній, розуміння може бути неповним, мати фрагментарний характер;

- наївно-реалістичне для більшості дітей ставлення до змісту художніх творів; підвищена природна емоційність учнів, яка є рушієм внутрішньої активності дитини під час сприймання твору;

- у сприйманні й мисленні дітей домінує образний зміст твору, словесно-поняттєве засвоюється важче;

- переважання у молодших школярів наочного мислення впливає на рівень усвідомлення основного смислу художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень;

- широкий розрив між засобами художнього узагальнення у художньому тексті і можливостями його осмислення учнями, здатність до образного узагальнення й образної конкретизації;

- у розумінні текстів молодшими школярами спостерігаються суттєві індивідуальні відмінності, які визначаються різним запасом фонових знань, життєвого досвіду, мотиваційною спрямованістю особистості дитини;

- недостатній рівень мовленнєвого розвитку, словникового запасу учнів не завжди дозволяє учням висловити те, що зрозуміло.

2. На рівень розуміння школярами літературних і навчальних текстів істотний вплив мають сучасні соціальні чинники – так звана «криза дитячого читання», падіння його престижу, які значною мірою пов'язані з інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, збільшенням обсягів і питомої ваги різних видів екранної продукції, з якими активно взаємодіють учні у навчально-пізнавальній діяльності.

Це зумовило становлення нового типу читача, якому притаманне переважно прагматичне ставлення до читання («знайти», «здобути» інформацію), тенденція до фрагментарного, поверхового (на рівні фактичної інформації) сприймання змісту текстів різних видів, слабо виражена особистісна читацька мотивація, істотно знижено рівень уміння самостійно працювати з традиційними дитячими друкованими виданнями. Відтак читання у традиційному сенсі, робота з друкованим словом, які вимагають більшої уваги, зосередження і напруги, для багатьох дітей стали нецікавими.

3. Наступна група чинників пов'язана з характеристиками власне тексту: доступність матеріалу читання, складності його змісту, композиційно-сислової структури, словникового складу, синтаксичних конструкцій, ступінь складності і повторюваності тих чи інших лексичних одиниць, жанрові особливості твору, якість поліграфічного виконання тексту, його зв'язність, стиль та ін.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

К. І. Пономарьова, канд. пед. наук

Сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежуватись у навчанні мови засвоєнням її вербального коду, а формувати в свідомості учня «картину світу», притаманну носіям цієї мови як представникам певної культури й певного соціуму. Зважаючи на зазначене, одним із завдань мовного шкільного курсу є формування в учнів соціокультурної компетентності.

У визначенні змісту предметної соціокультурної компетентності молодшого школяра ми виходимо з того, що вона має два складники: соціальний і загальнокультурний. Соціальний передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Загальнокультурний стосується

сфери розвитку культури особистості і передбачає: культуру поведінки, моральні якості, а також обізнаність з реаліями життя і культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки й культури, визначними подіями та постатями в історії України.

Таким чином, **зміст** соціокультурної компетентності включає загальнокультурний розвиток учнів, готовність і здатність адаптуватися в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

У **структурі** соціокультурної компетентності ми виділяємо такі компоненти:

- **когнітивно-інформаційний** – знання про державу Україну, її столицю, державну символіку, історичне минуле, видатних українців минулого й сьогодення, особливості української національної культури, побуту, звичаїв, традицій, обрядів;
- **осмислювально-аксіологічний** – осмислене ставлення до інформації, ціннісне ставлення до культури, рефлексія власних дій і вчинків, мотивація пізнавальної діяльності;
- **комунікативно-діяльнісний** – здатність і готовність вступати в мовленнєвий контакт, знання і дотримання етикетних правил спілкування, застосування формул мовленнєвого етикету, успішне користування мовою під час виконання соціальних ролей, здатність вирішувати за допомогою мови навчальні і життєві проблеми, соціальна мобільність, самостійність у прийнятті рішень, креативність мислення під час пошуку шляхів вирішення проблемних завдань, творча діяльність в царині мови.

Запропоноване визначення змісту і структури соціокультурної компетентності було уточнене після аналізу результатів впровадження експериментальної методики її формування в учнів початкових класів у процесі навчання української мови і стало теоретичною основою для визначення критеріїв оцінювання сформованості соціокультурної компетентності молодших школярів.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

О. Ю. Прищеп, канд. пед. наук

Спрямованість освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань.

Важливу роль у цьому процесі відіграє мовна освіта, яка також потребує модернізації. Сьогодні модель випускника загальноосвітньої початкової школи передбачає володіння на певному рівні ключовими компетентностями. Пріоритетною ключовою компетентністю є комунікативна.

Складником ключової комунікативної компетентності є мовленнєва, яка для учнів початкової ланки в освітньому процесі має велике значення. Вміння зв'язно висловлювати свої думки, правильно вимовляти слова, грамотно писати створюють комфорт у процесі спілкування з дорослими та однолітками, дають можливість повною мірою розкрити свої здібності і задатки, проявити себе як особистість. Врешті, мовленнєва компетентність розглядається не тільки як умова сьогоденної ефективності, а й як ресурс майбутнього життя дитини.

Отже, нагальна потреба знаходження шляхів формування комунікативної мовленнєвої компетентності визначила актуальність наукового експерименту. Він відбувався у два етапи: констатувальний і формувальний. У процесі констатувального етапу проводився критичний огляд теоретичної літератури з проблеми дослідження. Детально аналізувалися програма, підручники з української мови для шкіл з українською мовою навчання з погляду їх відповідності до компетентісно орієнтованого навчання. Обґрунтовувалися основні положення гіпотези дослідження. Визначався рівень сформованості відповідних компетентностей учнів 1-4 класів. Результати показали, що поняття «компетенція», «компетентність» правильно розуміли 48,0% вчителів початкових класів. Контрольні зрізи мовленнєвих навичок учнів засвідчили найбільші проблеми в розвитку писемного мовлення, менші – усного.

У формувальному – створювалася й реалізувалася методика формування мовленнєвої компетентності. Апробувалася система навчальних завдань, спрямована на оволодіння учнями визначеними компетенціями різних видів мовленнєвої діяльності. Аналіз результатів формувального експерименту показав, що учні експериментальних класів, порівняно з контрольними, досягли високого й достатнього рівня сформованості аудіативних умінь на 18,0% вище в 1-х класах, на 22,0% – в 2-4-х класах; діалогічних – на 10,0% – в 1-х класах, на 12,0%-15,0% – в 2-4-х класах; письмових умінь на 12,0% – в 2-4-х класах.

Результати апробації експериментальної методики підтвердили оптимальність та адекватність методів і прийомів навчання меті й завданням формування мовленнєвої компетентності в учнів початкових класів.

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ: СУТНІСТЬ, УМОВИ, ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

Т.І. Чернецька, канд. пед. наук

Поняття «навчально-дослідницька діяльність», інтегрувавши в собі змістовий концепт понять «навчальна діяльність» і «дослідницька діяльність», розглядається як цілеспрямована й упорядкована сукупність дій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність дитини в процес навчального пізнання, у ході якого досліджується суб'єктивно нова проблема. Основу проблеми складає протиріччя між новими пізнавальними цілями, завданнями, наявними в дитини способами дій та попереднім досвідом або між новими навчальними ситуаціями та попереднім досвідом. Протиріччя, що виникає, розв'язується за допомогою суб'єктивно нових для дитини знань, способів дій, удосконалених операцій. Функціонально навчальне пізнання розгортається в полі діяльності дітей, з використанням засобів учіння, і в полі діяльності педагога, шляхом реалізації засобів викладання та засобів організації й управління діяльністю вихованців.

У процесі відбору змісту для організації навчально-дослідницької діяльності доцільним є врахування: пізнавальної і практичної значущості навчального матеріалу; об'єктивних передумов створення на його основі пізнавальних ситуацій; врахування вікових можливостей молодших школярів; імовірних можливостей для оперування життєвим і навчальним досвідом.

Навчально-дослідницька діяльність здійснюватиметься молодшими школярами значно ефективніше за умов: 1) формування у них здатності вчитися на досвіді власної діяльності; 2) врахування: домінуючого типу сприймання ними інформації; впливу на їхній організм подразників біологічного та фізичного походження; залежності від ситуації або контексту, яка проявляється у нездатності виокремити необхідну (основну) інформацію з фонові (вторинної); рефлексивної (імпульсивної) швидкості реагування на перебіг діяльності; домінування синтетичного (аналітичного чи творчого) стилю мислення; схильності до інтровертності (екстравертності) у поведінці; умов, у яких здійснюється навчально-дослідницька діяльність.

У процесі організації навчально-дослідницької діяльності педагог має справу з неоднаковим рівнем навченості та наукованості учнів початкових класів, різним рівнем сформованості досвіду виконання ними дій, окремих операцій (прийомів). Зазначене можна нівелювати шляхом застосовування методичної різноманітності видів навчально-дослідницьких завдань за змістом і методами

пізнання, формами й тривалістю організації діяльності, різноманітності допоміжного матеріалу. Також слід вдаватися й до побудови на однаковому змісті варіативних завдань, які мають різний ступінь складності для дітей з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності та передбачати надання різнорівневої допомоги вихованцям під час виконання тих чи інших дій.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

І. В. Андрусенко

Природознавча компетентність як предметна формується на змісті предмету «Природознавство». В основу її формування покладено результати навчання, зафіксовані в Державному стандарті початкової загальної освіти та в програмі навчального предмета курсу «Я і Україна».

Формування екологічних умінь як складник природознавчої компетентності, спрямовано на спеціально організовану діяльність, пов'язану із засвоєнням учнем способів дій у процесі розв'язання практичних і теоретичних задач екологічного змісту.

Розрізняють два види умінь – інтелектуальні та практичні. Таким чином, частину умінь пов'яжемо зі змістом екологічної інформації, іншу частину – з навчальною діяльністю школярів, характером її організації. У зв'язку з цим серед основних принципів формування екологічних умінь молодших школярів ми виділяємо дві групи принципів.

1. Принципи відбору навчального матеріалу для формування екологічних умінь, а саме:

- зв'язку екологічно спрямованої інформації з програмами різних навчальних предметів;
- особистої значущості змісту екологічної інформації;
- відповідності екологічної інформації віковим особливостям учнів, рівню розвитку їх пізнавальної сфери.

2. Принципи відбору методів формування екологічних умінь, зокрема такі:

- організації дослідницько-пошукової діяльності;
- забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів;
- формування практичних умінь природоохоронного спрямування;
- організації самостійної діяльності учнів;
- стимулювання інтересу до екологічного змісту засобами пізнавальних ігор;

- організації міжсуб'єктної взаємодії;
- реалізації ідеї інтегрованого навчання.

Сформованість екологічних умінь є основою зміни мислення людини та переоцінки цінностей. Вона забезпечується за рахунок реалізації змісту екологічної інформації на основі інтеграції знань із різних сфер людської діяльності, ефективної організації пізнавальної активності учнів, в умовах позитивної і продуктивної міжособистісної взаємодії в класі.

ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧА СКЛАДОВА ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

О. В. Вашуленко

Виховання творчої особистості – одне з найважливіших завдань сучасного викладання літературного читання. Вирішення цього завдання можливе за умови організації творчої діяльності учнів.

Літературна творча діяльність посідає особливе місце серед проявів творчості молодших школярів. З одного боку, вона вимагає роботи таких психічних процесів, як сприймання, образне мислення, уява, мовлення, емоції, активізує почуттєву та інтелектуальну складові пізнавальної діяльності молодшого школяра. З іншого – дітям цього віку властива надзвичайна емоційність та чутливість до образних вражень, багатство уяви, невтомна допитливість, відкритість до оточуючого світу (Н. С. Лейтес, Г. О. Люблінська, Н. О. Менчинська та ін.). Це підтверджує важливість цілеспрямованого художньо-словесного розвитку саме молодших школярів.

Аналіз теоретичного досвіду, спостереження за навчальним процесом, бесіди та анкетування учителів і учнів, вивчення дитячих творчих робіт дають змогу зробити висновок, що розвиток літературно-творчих здібностей молодших школярів можна значно поліпшити, якщо цей процес здійснюється поетапно і набуває цілеспрямованості керування через систему завдань, розроблену з урахуванням мотиваційного, змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності та орієнтовану на розвиток усіх складових літературно-творчих здібностей. Процес її застосування буде ефективним за умови: підготовки учнів до створення літературних продуктів; застосування доцільної, цікавої форми літературної творчості, яка відповідає віковим особливостям і можливостям дітей молодшого шкільного віку; збагачення їх емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду; навчання учнів елементарних прийомів літературної творчості; інтеграції різних видів творчої діяльності учнів (літературної,

образотворчої, театральної, музичної); наявності розвивального емоціогенного середовища, що стимулює дітей до творчості; організація практичної спрямованості літературної творчості (друкування у класній (шкільній) стінгазеті, випуск літературних журналів, інсценізація, драматизація, читання за ролями власних творів тощо).

Вирішальна роль у формуванні літературно-творчої складової читацької компетентності відводиться особистості вчителя, його вмінню створити сприятливу атмосферу, реалізувати особистісно орієнтований підхід до дітей. Враховуючи існуючий досвід систематизації творчих завдань (В. Г. Маранцман, В. І. Лейбсон, В. М. Шамардин), ми розробили класифікацію, обґрунтовану дослідженнями психології художньої творчості про компоненти літературних здібностей письменника. Психологи зазначають, що всі люди в тій чи іншій мірі володіють якостями, притаманними письменникам. Тому необхідно розвивати ці якості у малих авторів-початківців.

З огляду на це, ми пропонуємо наступну класифікацію завдань. Це завдання спрямовані на розвиток уяви, спостережливості, асоціативного мислення, емоційної чутливості та на формування відчуття художнього слова. Зазначену систему ми поклали в основу системи роботи з формування творчого читача.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Н. П. Листонад

Цілі і зміст формування логічного складника математичної компетентності молодшого школяра повинні відповідати цілям математичної підготовки учнів, зазначених у Державному стандарті загальної початкової освіти.

Процес навчання математиці молодшого школяра має бути спрямований на розвиток його логічного мислення, на формування внутрішніх мотивів навчальної діяльності, організацію та проведення самостійної діяльності та її самооцінку.

Навчання має орієнтуватися на зону найближчого розвитку дитину і враховувати зону її актуального розвитку. Зміст завдань та їх формулювання в цьому випадку пропонується на високому рівні складності, а його засвоєння забезпечується і контролюється з врахуванням індивідуальних здібностей, поваги до дитини та визнання її права на помилку.

Формування ціннісно-оцінної діяльності відбувається за умов навчання вмінню співвідносити запропонований алгоритм діяльності з особистим рівнем навченості і системою цінностей, постійного занурення дитини в ситуацію вибору, формування здатності до перебору можливих варіантів, їх оцінювання та вибору оптимального варіанту розв'язку, формування позитивних потреб, мотивів і ціннісної спрямованості особистості.

Таким чином, формування логічного складника математичної компетентності відповідно до зазначених умов передбачає не тільки засвоєння змісту програми з математики, але виникнення новоутворень як в змістовій стороні психіки дитини (уявлення, поняття, судження), так і в способах психічної діяльності: розумовій, емоційно-вольовій, діяльній. Відбувається розвиток новоутворень в різних компонентах соціального досвіду, які характеризують культуру особистості: в інтелектуальній сфері (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання), в сфері психологічної структури і змісту діяльності (постановка цілей, мотивів, засвоєння способів і оволодіння засобами діяльності), у сфері особистості (спрямованість, ціннісна орієнтація, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з навколишнім).

Виявлені дидактичні умови покладено в основу методики формування логічного складника математичної компетентності молодших школярів. Ефективність методики перевірена експериментальним шляхом і підтверджена засобом статистичної обробки результатів.

ЗАХОДИ БЕЗПЕКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИКОРИСТАННІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

*Г. А. Кукура, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
кафедра природничо-математичних дисциплін*

У 2012-2013 навчальному році, відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, в початкових класах введено курс «Сходінки до інформатики», що передбачає ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями як обов'язкової складової змісту освіти молодших школярів.

Проблемам впровадження й ефективного застосування комп'ютерних технологій в освіті за напрямком використання мережевих інформаційних технологій у навчанні присвячено чимало теоретичних і експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів (Л. В. Брескіна, М. Ю. Кадемія, В. І. Ключко, О. В. Козачук, В. М. Кухаренко, В. Л. Малорян, Н. В. Морзе, П. В. Стефаненко, О. І. Шувалова) та ін.

У школі неконтрольований доступ до Інтернету мало ймовірний. Згідно із санітарно-гігієнічними нормами, час роботи учнів початкових класів за комп'ютером на уроці не повинен перевищувати 15 хв. В програмі курсу «Сходинки до інформатики» для школярів початкових класів виділено певну кількість годин на ознайомлення учнів із безпечною поведінкою в Інтернеті (наприклад, у 3-му класі на тему «Пошук даних в Інтернеті» виділяється 6 год., у 4-му класі на тему «Електронне листування» – 5 год. з розрахунку 1 год. на тиждень, за рахунок інваріантної частини навчального плану. Програмою передбачено використання засобів Інтернет для створення учнями індивідуальних або групових проєктів, при виконанні яких відбувається закріплення, поглиблення та активне засвоєння матеріалів курсу.

Школярі використовують Інтернет не лише у школі, а й вдома і у друзів. Використання Інтернету стає частиною повсякденного життя кожної сім'ї. Захопленість підлітків комп'ютером пояснюється потребами особистості підліткового віку: спілкування, ігри, створення сайтів, web-сторінок, пошуку різноманітної легко- чи важкодоступної інформації, особливо якщо це заборонено; а також суперництвом та досягненням успіху.

Вдома батьки мають виробити правила щодо використання Інтернету їхніми дітьми, а потім коригувати їх у міру дорослішання дітей. Для блокування небажаної інформації на сайтах батьки можуть використати таке програмне забезпечення: TMeter; Traffic Inspector для школи; Windows Live 2011; KinderGate Родительский Контроль; Norton Add-on Pack; Kaspersky Internet Security 2011; Один дома; Інтернет Цензор тощо.

Турбота батьків, вчителів, а також відповідальність самої дитини за своє здоров'я формують здорову, розумну, життєрадісну, свідому людину в умовах комп'ютеризації навчання та масової комп'ютеризації.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ І ПРЕДМЕТНОЇ

Реєстраційний номер: 0112U000253. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: Н. Б. Голуб, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії навчання української мови

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ:

визначено психологічні чинники, що сприяють ефективності формування комунікативної компетентності учнів 5-7 класів; способи і прийоми формування й підтримування позитивної мотивації в процесі формування

комунікативної компетентності; методи, прийоми, організаційні форми і засоби, що мають забезпечувати успішне формування в учнів 5-7 класів комунікативної компетентності;

з'ясовано особливості ціннісного компонента комунікативної компетентності;

уточнено суть понять «метод навчання», «прийом навчання», «технологія навчання», «діалогічне мовлення учнів», «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «соціокультурна компетентність»,

узгоджено позиції щодо науково коректного оперування ключовими термінами лінгводидактики;

створено лінгводидактичну модель формування комунікативної компетентності учнів 5-7 класів як предметної і ключової; *розроблено* систему вправ і завдань, спрямовану на формування комунікативної компетентності в учнів 5-7 класів; *розроблено* критерії для з'ясування рівня сформованості в учнів основної школи комунікативної компетентності;

розроблено й підготовлено до друку підручник «Українська мова», 5 клас.

ДОБІР МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н. Б. Голуб, д-р пед. наук

Зміна підходу до навчання передбачає перегляд системи принципів, методів і прийомів, а також прогнозованих результатів освіти. Якщо в умовах традиційного (знаннєвого) підходу показником успішності були знання і вміння учнів, то в умовах компетентнісного підходу таким показником вважаються сформовані компетентності.

Однією із важливих передумов результативності роботи вчителя є вдалий вибір методів навчання, як своєрідного знаряддя, спроможного зробити навчальний процес більш інтенсивним, продуктивним, цікавим і ефективним. Лінгводидактика репрезентує систему методів, а вчитель умотивовано обирає, адже за якість результату навчання відповідає він.

У доборі методів важливо враховувати таке:

1. Особливістю побудови освітнього процесу є зорієнтованість його не на логіку навчального предмета, а на логіку діяльності, що має особистісний смисл для учнів. Учені-дидактики називають такі діяльнісні результати освіти:

самоорганізацію (уміння ставити цілі й наполегливо досягати їх; упорядковувати свою діяльність, планувати, організовувати тощо); самореалізацію (усвідомити свої здібності, характеристики й учитися, спираючись на них); саморозвиток (ступінь просування не лише в індивідуальних орієнтирах, але й у досягненні стандартів); пізнавальну продуктивність (кількість і якість створених учнем освітніх продуктів, а саме: ідей, творів, казок, задач, завдань, дослідження, вироби, картини, виступи та ін.); рефлексію (уміння формулювати реалізовані цілі, проблеми, результати, труднощі; висловлювати свої почуття, переживання, усвідомлювати причини їх).

2. Актуальність кожного методу навчання визначається його спроможністю формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, а саме: рефлексійні, пошукові (дослідницькі), комунікативні, уміння й навички працювати в колективі, презентаційні тощо.

3. Для формування комунікативної компетентності на уроках української мови і вияву її у процесі оцінювання велике значення має контекстність.

4. Невпорядкованість методів, брак типології значно ускладнює роботу вчителя. Тому для ефективності будь-якої методики на етапі впровадження важливо не лише назвати методи, але й підтасувати їх під конкретний предмет і розробити чіткий механізм (алгоритм) дії його.

5. Запуск методу неможливий без знання його структури. Структуру методу формують прийоми. Прийом, як відомо, означає певну дію, крок на шляху реалізації завдань. Кожен запропонований метод навчання повинен бути також повноцінно структурно представлений.

6. Із усіх різновидів аналітичної діяльності для формування комунікативної компетентності на уроках української мови передусім мають важливе значення мотиваційний (з'ясування стимулів, причин та умов, що визначають поведінку учасників взаємодії), мовновиражальний (визначення впливовості на ситуацію мовних одиниць і сполук, граматичних форм тощо) і прогностичний (визначення ситуації майбутнього за допомогою мовленнєвих жанрів, мовних етикетних формул).

7. Кожен із дібраних методів повинен забезпечувати зміцнення бажання активно діяти й просуватися на шляху власного розвитку; сприяти звільненню від усталених деструктивних поведінкових моделей; мобілізувати й активізувати діяльність учителя й учня водночас; давати змогу охопити значний обсяг знань для засвоєння, повторення чи узагальнення; створювати умови для духовної й творчої свободи учня, своїм демократизмом відповідати природі сучасного суспільства; мати властивість інтегруватися з іншими методами.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Н. В. Бондаренко, канд. пед. наук

Оптимальною системою, що здатна забезпечити належний рівень комунікативної компетентності в єдності всіх її складників, зокрема й правописного, є модель вивчення мови на основі текстів широкого спектру проблематики. Така модель дає можливість особистісно зорієнтувати мовну освіту, посилити світоглядний, ціннісний, пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал курсу, здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії, комплексно розвивати мовленнєву діяльність учнів у всіх чотирьох її видах, зокрема тих, які формують правописну компетентність (загальновідомий факт: людина, яка багато читає, відзначається високим рівнем орфографічної та пунктуаційної грамотності).

Більшість текстів, що є стрижневими в системі уроків, реалізують інформаційно-пізнавальну функцію. Вони містять основний фактаж із різних галузей і формують фонові знання учнів, необхідні для активізації та змістового наповнення їхньої мовленнєвої діяльності.

З точки зору методики, текст виконує дві основні функції: по-перше, він є засобом активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності учнів, розвитку комунікативних умінь і навичок, і, по-друге, – мовних. Для реалізації першої функції використовують цікаві інформативні фабульні семіотично достатні тексти, які слугують зразками висловлювань з погляду додержання норм сучасної української літературної мови (зокрема й правописних), матеріалом для збагачення й розвитку усного і писемного мовлення. Реалізуючи другу функцію, текст використовується для ілюстрації, спостереження, осмислення, аналізу закономірностей функціонування мовних одиниць різних рівнів з наступним введенням їх у мовлення.

Ефективність роботи з текстом забезпечується такими його властивостями, як освітня, пізнавальна, світоглядно-виховна, комунікативна цінність, методична доцільність, фабульність, динамічність, чіткість побудови, а також позатекстовим компонентом. Він включає систему комунікативно спрямованих багатофункціональних дотекстових, текстових і післятекстових завдань, апарат тренування, засвоєння, закріплення й повторення, узагальнення й систематизації навчального матеріалу. Завдяки цьому учні засвоюють мовну теорію, у них розвиваються і вдосконалюються всі види вмінь і навичок, зокрема й правописних, здатність застосовувати їх у мовленнєвій діяльності, формується відповідна компетентність як складова комунікативної.

ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ

Л. О. Варзацька, канд. пед. наук

На основі новітніх досягнень філософії освіти, психології, педагогіки, лінгвістики обґрунтовано лінгводидактичні засади компетентнісного навчання української мови (5-7 кл.) визначено зміст і способи розвивальної допомоги дослідного учіння; дібрано методи, прийоми і форми навчання, розроблено систему вправ і завдань.

Розроблено способи формування учнівських інтересів як засобу конструювання проектної технології навчання морфології; з'ясовано функції методу проєктів; охарактеризовано 4 типи інтегрованих уроків.

Розкрито можливості методу узагальнених предметних структур і узагальнених способів діяльності для структурування навчального матеріалу з розділу «Морфологія».

Встановлено дидактичні, розвивальні функції загальнонавчальних умінь, з метою формування особистісної структури пізнавальної і мовленнєвої діяльності учнів як передумови досягнення ними цілей компетентнісної мовної освіти.

Виокремлено й розкрито суть лінводидактичної моделі системно-діяльнісного типу пізнання рідної мови способом розв'язання мовленнєвих завдань.

Успішність організованого навчання на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків зумовлюється найважливішими складниками методики формування морфологічної компетентності:

- осягнення особистістю ціннісних орієнтацій – ідеалів добра, краси, істини як першооснови креативних умінь;
- здатність учня займати активну життєву позицію, що формується системою особистісно зорієнтованих ситуацій, у яких радість пізнання і живого спілкування стає засобом природного самовираження, самопізнання, саморозвитку особистості;
- послідовний розвиток загальнонавчальних умінь;
- вивчення мови на конструктивно-творчому рівні, методом комплексних вправ і завдань та доцільним використанням проблемних та дослідницьких методів;
- формування в учнів здатності до інтелектуальної діяльності, шляхом розширення їхнього кругозору, збагачення словника і граматичної структури мовлення (створення системи спостережень, дослідницької і художньої діяльності методом проєктів та інтерактивних технологій; опанування ІКТ та медіатехнологій);

• створення передумов успішної пізнавальної діяльності: а) шляхом трансформування типології і структури уроків української мови; б) оптимального поєднання колективної, парно-групової та індивідуальної, зорієнтованої на структуру навчально-виховного процесу.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ УМІНЬ СПРИЙМАТИ УСНЕ Й ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ

Г. Т. Шелехова, канд. пед. наук

Нині одним із завдань навчання української мови в основній школі є вироблення у школярів компетентності комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, самостійно здобувати знання. Провідним каналом самостійного здобуття знань, розвитку й саморозвитку особистості учня є слухання-розуміння й читання як види мовленнєвої діяльності.

Проведене анкетування серед учителів-словесників і вчителів інших предметів, спостереження за станом навчання, результати виконання учнями 5-7 класів тестових завдань засвідчили, що сприйманню усних і письмових текстів приділяється недостатня увага, а тому ця проблема потребує розв'язання.

У процесі дослідження на теоретико-моделювальному етапі було створено лінгводидактичну модель методики, спрямованої на формування в учнів мовленнєвої компетентності, як здатності сприймати й розуміти фактичний матеріал, різнобічно аналізувати й запам'ятовувати почуте, прочитане, знаходити в них основну думку, потрібні відомості, виразально-зображувальні засоби, наявні в текстах образи; узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, трансформувати, структурувати на різних рівнях, диференціювати й оцінювати сприйняту усну чи письмову інформацію; ураховувати ситуацію спілкування тощо.

З-поміж особливостей моделювання експериментальної методики виділяємо: *дотримання* загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів; етапності у формуванні означених умінь і навичок; *забезпечення* мотивації навчання (формування пізнавального інтересу засобами предмета, стимулювати особистісний успіх учня в навчанні, розвивати потреби самостійної пізнавально-навчальної діяльності, спонукати учнів до самовираження засобами мови); *використання* методів формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності (прогнозування на основі почутого й прочитаного; інтерпретації тексту; гри;

проблемний метод; вправ; моделювання; ключових слів; інтерпретації сприйнятих текстів із різних інформаційних джерел; проєктів; ситуативного аналізу життєвих проблем, моральних й соціальних питань; тестування; читання з пошуком відповідей на поставлені запитання; переказування та ін.); *застосування* системи вправ і завдань; організаційних форм (колективна робота в класі, у парах в групах, самостійна робота).

Пропонована модель методики спрямована на формування мовленнєвої компетентності у процесі сприймання усних і письмових текстів, передбачає вироблення в учнів системи якостей особистості, інтелектуальної й операційної сфер як слухача й читача, що дають змогу ефективно вступати у взаємодію з будь-яким співрозмовником (у т. ч. і з автором письмового тексту), добирати оптимальні стратегії сприймання й розуміння почутого й прочитаного (відповідні види слухання й читання), залежно від цілей і комунікативних завдань, використовувати здобуту інформацію в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

А. В. Ярмолюк, канд. пед. наук

Важливим складником комунікативної компетентності є соціокультурна компетентність, яка передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми мовленнєвої й немовленнєвої поведінки її етнічних представників, уміння адекватно реагувати й поводитися відповідно до цих особливостей і норм.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного в школах м. Києва, засвідчив, що вчителі приділяють недостатню увагу формуванню соціокультурної компетентності в учнів 5-7 класів. Так, лише 15,4% із них регулярно проводять інтегровані уроки, застосовують сучасні методи навчання. 56,8% опитаних використовують дидактичний матеріал, який містить інформацію про Україну (історію, культуру, науку, традиції, державний устрій, відомих людей); працюють над збагаченням лексики учнів, знайомлять із особливостями українського мовленнєвого етикету. 4,5% респондентів усвідомлюють, що соціокультурна компетентність – це здатність використовувати здобуті соціокультурні знання на уроках, під час неформального спілкування, уміння добирати лексику й форми мовленнєвого етикету відповідно до заданої комунікативної мети.

Результати тестування засвідчили недостатній рівень українознавчих і лінгвокраїнознавчих знань учнів: 60% змогли дати повні відповіді лише на 50% запропонованих завдань. В учнів слабо сформовані вміння чітко виділяти інформацію про Україну, з якою ознайомилися під час вивчення інших навчальних предметів, і співвідносити її з комунікативною метою навчання української мови. Тільки 14,7% виявляли країнознавчі знання й застосовували лінгвокраїнознавчі вміння на уроках.

У ході дослідження розроблено *критерії оцінювання* рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів 5-7 класів під час навчання української мови й визначено показники прояву їх: *ціннісне ставлення* до соціокультурної інформації (розуміння ролі й значення пізнавальної інформації про українське суспільство, культуру, усвідомлення цінностей та ідеалів свого народу, вироблення стійкої потреби в досконалому володінні українською мовою, визнання необхідності розвитку власної соціокультурної компетентності); *усвідомлене використання* соціокультурних знань (уміння адекватно поводитися, використовуючи соціокультурні знання, добирати лексику відповідно до заданої комунікативної мети); *гнучкість навичок* застосування соціокультурних знань (уміння ефективно застосовувати знання української мови із соціальною метою, здатність включатися у нові ситуації спілкування й використовувати новий мовленнєвий матеріал); *стійкість використання* соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки (уміння оцінювати й використовувати соціокультурні знання під час неформального спілкування, вивчення інших навчальних предметів, виявляти творчі здібності, висловлювати власну позицію).

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В. І. Новосьолова

Лексична компетентність полягає в усвідомленому й умотивованому оволодінні лексичними засобами мови, передбачає не лише багатий словниковий запас учнів, а й уміння використовувати наявні в активі лексичні елементи в процесі мовлення, для вираження своєї позиції й ставлення до сказаного, здатність варіювати лексичні засоби залежно від сфери й ситуацій, у яких відбувається комунікативний процес.

У процесі формування лексичної компетентності на уроках української мови застосовуються методи формування лексичних умінь і навичок, які передбачають збагачення словникового запасу учнів, вироблення навичок практичної роботи зі словниками різних видів, умінь розпізнавати й аналізувати лексичні одиниці, їх синоніми, антоніми та інші лексичні засоби в тексті, доцільно поєднувати й групувати слова, стилістично виправдано вживати лексичні засоби у власному мовленні. Це такі методи: спостереження, порівняння, лінгвістичної гри, тезаурусний, лексичного аналізу, мовного коментаря, тестування, «асоціативний куш», метод лексичних вправ.

Система методів формування лексичних умінь передбачає використання рецептивних, репродуктивних, продуктивних вправ, що мають на меті читання (слухання), відтворення тексту з відомими й новими словами, різними лексичними засобами, розпізнавання їх у тексті; лексико-семантичне групування емоційно забарвлених слів за тематичним принципом; розширення синтаксичних конструкцій досліджуваними лексичними одиницями; складання словосполучень, речень, міні-текстів.

Під час формування лексичної компетентності застосовуються методи вироблення вмінь і навичок, спрямовані на розуміння й аналіз поняттєвих ознак тексту. Це методи спрямованого читання, що активізують мисленнєву діяльність учнів, спрямовують на розуміння тексту за допомогою запитань; порівняння текстів із погляду змісту, лексичного наповнення, особливостей функціонування лексичних одиниць.

Оскільки лексичні одиниці, що вивчаються на уроках, мають бути введені спочатку у відповідні мовленнєві зразки, а потім у систему мовленнєвих дій, які виконують учні в різних ситуаціях спілкування, найбільш ефективними методами навчання є метод *стилістичного аналізу тексту-зразка*, що дає змогу розкрити текстотворчі функції виучуваних лексичних одиниць, і метод *моделювання* власного висловлення, який реалізується в різного роду ситуативних вправах, що ґрунтуються на залежності змісту й мовленнєвого оформлення висловлення від мовленнєвої ситуації.

Означені методи повинні використовуватися у взаємозв'язку, взаємодоповнюючи один одного.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. В. Галаєвська

Методика навчання діалогічного мовлення у 5-7 класах ґрунтується на таких принципах:

Принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку школярів, що передбачає чітке визначення і врахування загальних вимог до засвоєння учнями мовних і мовленнєвих знань та виховання й розвитку школярів, відповідно до змісту шкільної програми на уроках рідної мови.

Принцип функціонально-комунікативного спрямування навчання, що дасть змогу вчителю реалізувати соціальне замовлення щодо виховання особистості, здатної вільно працювати в різних галузях людської діяльності.

Принцип взаємозв'язаного розвитку усного і писемного мовлення, який передбачає почерговість усного й писемного діалогічного мовлення, без надання переваги жодній з форм.

Принцип виразності мовлення у процесі навчання наукового діалогічного мовлення означає добір таких вправ і завдань, які формували б уміння висловлюватися влучно і виразно.

Принцип комплексного підходу до процесу навчання діалогічного мовлення передбачає, що розвиток усіх видів мовленнєвої практики (говоріння, слухання, письмо) – взаємозв'язаний процес.

Принцип системного підходу означає відносну самостійність у роботі, цілеспрямованість, урахування взаємозв'язку в формуванні умінь і навичок будувати діалогічне мовлення між наступним і попереднім класами.

Принцип активного керівництва процесом навчання полягає в тому, що формування комунікативних здібностей учнів повинно бути під постійним контролем учителя, спрямовуватись у потрібне русло. Учитель повинен вимогливо ставитися до власного мовлення, демонструвати високий рівень культури спілкування, тим самим створювати комфортне й привабливе мовленнєве середовище.

Принцип оптимізації у доборі методів, прийомів та засобів навчання учнів діалогічного мовленню передбачає добір найефективніших шляхів, які забезпечують свідомість у побудові діалогічного мовлення.

Керуючись цими принципами, учитель повинен розвивати діалогічне мовлення, формувати в учнів уміння розмірковувати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, розвивати творче мислення, пам'ять, спонукати учнів до гармонійного спілкування на уроках української мови.

Завдання вчителя – навчити учнів вільно володіти діалогічним і монологічним мовленням, емоційно-експресивними засобами, постійно дбати про мовленнєву досконалість. Це одне з першочергових і актуальних завдань учителя-словесника у системі шкільної мовної освіти.

ПЕРЕКОДУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ

А. В. Гривко, аспірант

Важливість навчання учнів оперування різними засобами фіксації інформації зумовлена постійним зростанням потоку інформації й потребою орієнтуватися в ній, необхідністю формування в учнів комунікативних умінь у процесі сприймання й творення усних і письмових висловлювань як важливого складника комунікативної компетентності.

Уміння оперувати різними способами кодування інформації (словесним, символічним, графічним) є одним із показників оволодіння комунікативними вміннями, розвиненого мовлення, мислення. Усі види інформації (словесна, символічна, графічна, схематична), раціонально поєднуючись, акумулюють і передають важливі відомості про світ, у якому живе учень, активізують розумову діяльність його, сприяють творчому світосприйняттю. Уміння перекодовувати інформацію покращує розуміння навчального матеріалу в процесі вивчення всіх шкільних предметів.

Для формування всіх складників комунікативної компетентності в учнів важливо розвивати стильову гнучкість (навчити їх сприймати й інтерпретувати різні види інформації та передавати її різними способами кодування), що сприяє розвитку мовлення, мислення і водночас набуттю (вдосконаленню) графічної й алгоритмічної грамотності.

Особлива роль у формуванні вмінь перекодування інформації відводиться математиці, оскільки вона акумулює різні способи й знаково-символьні засоби фіксації навчального матеріалу. Формування комунікативних умінь учнів у процесі навчання математики можливе на основі здійснення навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності в ході роботи з підручниками й додатковою науково-популярною літературою, а також у процесі розв'язування й складання завдань, що активізують мовленнєво-мисленнєвий розвиток учнів; у процесі роботи з графічними об'єктами, символічними позначеннями, записами, що відображають сутність математичних понять, процесів і явищ.

Психолого-педагогічними умовами організації навчального матеріалу з математики, що сприяють розвитку вміння оперувати різними способами кодування інформації, є раціональне поєднання словесної мови з графічною й символічною в підручниках із математики. Формуванню вміння перекодовувати інформацію, що є передумовою розуміння її й оперування нею в різних ситуаціях спілкування, сприяє розв'язування текстових математичних задач.

У завданнях інформація може подаватися переважно одним способом кодування (графічним, символічним або словесним), що передбачає розв'язання цим самим або іншим способом (наприклад, завдання накреслити прямокутник із заданими сторонами формулюється словесно, проте розв'язання буде виконане виключно графічним способом); умова інших задач може містити інформацію, подану різними способами. Використовуючи різні засоби фіксування інформації у процесі розв'язування задач, учні вчать правильно використовувати математичну термінологію, символи, читати графічні зображення, формулювати й обґрунтовувати (вербально й невербально) власні думки, складати задачі, правильно ставити запитання й відповідати на них.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН В ПОЧАТКОВІЙ Й ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000446. **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Л. І. Курач, канд. пед. наук, с.н.с., завідувач лабораторії навчання російської мови та мов інших етнічних меншин

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

уточнено концептуальні засади методики реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов та літератур етнічних меншин;

доведено, що визначений для дослідження напрям роботи є актуальним і доцільним; ефективність вивчення основних культурно-ціннісних понять культури народів України зростає за умов порівняльного аналізу із культурно-ціннісними поняттями української культури, з метою висвітлення унікальності національного світосприйняття кожного з народів;

визначено, що залучення учнів до роботи з культурно-ціннісними поняттями (концептами) у процесі навчання мов та літератур етнічних меншин є одним із ефективних та продуктивних шляхів реалізації соціокультурної лінії змісту освіти у контексті компетентісно орієнтованого навчання;

дібрано оптимальні методи, прийоми реалізації лінгвокультурологічного підходу з навчання мов та літератур етнічних меншин;

підтверджено, що лінгвокультурологічна робота, як складова соціокультурної лінії змісту освіти, має бути орієнтована не тільки на знаходженні особливого у культурі іншого народу, а й універсального компоненту, того, що об'єднує представників різних національностей; впливати на формування в

учнів особистісної та національної толерантності, що у подальшому допоможе їм визначати свої комунікативні стратегії, з урахуванням мовного, культурного та національного розмаїття світу (особливо з огляду на полікультурну ситуацію в Україні та розширення міжкультурних контактів українців з представниками інших країн);

розроблено методику реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мови іврит та ромської мови в початковій школі, російської мови та літератури в основній школі, яка спрямована на розвиток в учнів лінгвокультурологічної компетентності як складової соціокультурної; експериментальні матеріали для здійснення перевірки ефективності розроблених методик;

підготовлено експериментальні матеріали для проведення формувального експерименту.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Л. І. Курач, канд. пед. наук

Мова є механізмом, за допомогою якого транслюється культура народу. Соціокультурна змістова лінія, складовою якою є лінгвокультурологічна, реалізується на основі дібраних культурологічних текстів, що використовуються як дидактичний матеріал мовної й мовленнєвої змістових ліній, передбачають детальне опрацювання цих текстів з метою опанування національних і загальнолюдських духовних і культурних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, природному входженню її в полікультурний соціум.

Культурологічні тексти, які використовуються в якості матеріалу для роботи на уроках російської мови в школах з українською мовою навчання повинні відповідати завданням розвитку лінгвокультурологічної компетентності, яка сприяє:

- осмисленню учнями мови як форми вираження культури народу;
- осмисленню спільного у мовах та культурах народів, які населяють Україну, того, що об'єднує представників різних національностей;
- розумінню того, що слова і фрази мови мають культурний підтекст, знання якого важливо для взаєморозуміння;

• оволодінню національно-культурною специфікою російської мови і мовленнєвої поведінки, мовленнєвим етикетом, культурою міжнаціонального спілкування;

• формуванню толерантності як у міжнаціональному, так і міжособистісному спілкуванні з урахуванням соціальних і національних особливостей учасників комунікації;

• визначенню своїх комунікативних стратегій, з урахуванням мовного, культурного та національного розмаїття народів, які населяють Україну.

Це, перш за все, художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологічні висловлювання, прислів'я, приказки, які відображають національну специфіку культури та духовного досвіду народу.

Отже, осмислення витоків національно-культурної специфіки народу, мову якого вивчає учень, стає базою для формування національної толерантності і в той же час – основою поваги до своєї рідної культури, свого народу, тобто вивчення мови з залученням лінгвокультурологічного матеріалу має великий розвивальний та виховний потенціал.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ: АКТУАЛЬНІСТЬ І ХІД ДОСЛІДЖЕННЯ

Н. В. Бакуліна, канд. пед. наук

Лінгвокультурна компетентність є невід'ємною інтегративною складовою компетентісного підходу до навчання мови іврит, оскільки пронизує всі мовні рівні (фонетичний, граматичний, лексичний), види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та ступені володіння мовою (за Л. Крисінім: власне лінгвістичний, національно-культурний, енциклопедичний, ситуативний), а її формування сприяє збереженню давньої єврейської мови та культури, і, насамперед, – цінностей, свідомості й духовності.

Аналіз результатів дослідження формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів, здобутих на констатувальному етапі педагогічного експерименту, виявив низький рівень сформованості в учнів умінь лінгвокультурно-інтегративної єдності: лише 18% учнів (у процесі слухання) й 20% (під час читання) впізнають на слух або при читанні культурні факти, відображені в одиницях мови; 22% розрізняють у ході рецептивної діяльності слова, словосполучення, речення й невеликі тексти з національно-культурним компонентом; 19% розуміють прослуханий або прочитаний незнайомий текст, в якому представлено лексичні одиниці національно-культурної семантики;

24% знаходять у тексті назви, символи на позначення культурних явищ; 28% визначають тематику прослуханих або прочитаних прецедентних текстів; 11% складають усний діалог та 7% – письмовий (2-4 репліки), враховуючи формули мовленнєвого етикету; 13% дотримуються правил мовленнєвої поведінки у діалозі; 8% використовують у діалозі невербальні засоби спілкування; 15% будують усний монолог на певну тему та 9% – письмовий, використовуючи безеквівалентну лексику.

Соціальна значущість, нерозробленість проблеми у теорії та практиці навчання, низький національно-культурний рівень володіння мовою іврит учнями початкових класів шкіл із навчанням українською мовою зумовили актуальність нашого дослідження й побудову експериментальної методики. Окремі навчальні матеріали застосовано до конструювання підручника з мови іврит для 1 класу (усний курс) та написання рукопису підручника для 2 класу (навчання грамоти).

На теоретико-моделювальному етапі дослідження визначено вихідні положення експериментальної методики, зміст навчання мови іврит як другої з огляду на лінгвокультурологічний підхід, обґрунтовано принципи і здійснено добір методів і прийомів формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів, розроблено лінгводидактичну модель, як основу формування лінгвокультурологічної компетентності в процесі засвоєння мови іврит у початкових класах, перевірено її ефективність у навчальному процесі.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

О.Л. Фідкевич, канд.філ.наук

Завдання формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках російської мови співвідноситься зі стратегічною метою мовної освіти, що визначається як формування комунікативної компетентності. Лінгвокультурологічна компетентність учнів формується як компетентність інтегративного характеру і визначається як сукупність умінь у процесі комунікації оперувати знаннями про культуру народу, втіленими у його національній мові.

Формування лінгвокультурологічної компетентності ґрунтується на багатоспектній роботі з культурологічними текстами та передбачає аналіз актуалізації у них культурно-ціннісних понять.

Експериментальним шляхом, у процесі навчання російської мови у 4-х класах загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання виділено основні уміння, що визначають сформованість лінгвокультурологічної компетентності, а саме:

- сприймати та осмислювати культурологічну інформацію у процесі роботи з текстами;
- знаходити у текстах культурно-ціннісні поняття, осмислювати їх універсальну та національну складову;
- визначати та аналізувати ціннісні установки народу, висвітлені в автентичних культурологічних текстах;
- аналізувати світоглядні та моральні проблеми, уміщені у культурологічних текстах;
- розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; складати на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди, підбирати до них споріднені слова, проводити елементарний етимологічний аналіз, проводити порівняльний аналіз актуалізації цих слів у споріднених мовах;
- доцільно використовувати правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки і етикету);
- використовувати лінгвокультурологічні одиниці у різноманітних ситуаціях спілкування;
- доцільно використовувати слова, що визначають культурно-ціннісні поняття у діалогах, монологічних висловлюваннях, обговорювати їх, розкривати їх зміст у проблемних ситуаціях;
- створювати зв'язні висловлювання з соціокультурної тематики, що відображена у програмі з російської мови для відповідного класу.

Розвиток окреслених умінь є важливим чинником формування комунікативної компетентності учнів у контексті полікультурного простору.

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Л. А. Сімакова, канд. пед. наук

Активне входження школярів у різні галузі художньої культури стає можливим за умови глибокого сприйняття ними творів письменника, художника, композитора в контексті культури, яка їх створила, осягнення тексту твору літератури, зокрема, як загальнокультурного феномена, що містить в своїй основі естетичні та духовно-моральні цінності.

У процесі поступового і послідовного занурення в культурний простір літературного твору, необхідно виявляти закладені в художньому тексті глибинні спадкоємні зв'язки в культурі. Усвідомлення цих зв'язків дасть змогу учням не лише накопичувати певні знання про людей і часи різних епох, а й розуміти, що жодне значне явище в культурі не може бути вичерпано до кінця. Отже, необхідно сприяти тому, щоб, вивчаючи літературний феномен, учні ніби переміщалися своєю свідомістю, всім своїм внутрішнім станом, у контекст культури, відображеної у творі, подумки проживали в цій культурі. Аксіологічна значущість культури полягає в пізнанні тієї сфери життя, яка називається світом цінностей. «Культура людства рухається вперед не шляхом переміщення в просторі-часі, а шляхом накопичення цінностей. Цінності не змінюють одна одну, нові не знищують старих, а, приєднуючись до них, збільшують їх значущість для сьогодення дня...» (Лихачов Д. С., Панченко А. М. Сміх у Стародавній Русі. – Л., 1984. – С. 201). Спрямованість особистості на ті чи інші цінності і складає її ціннісні орієнтації.

Найважливішим під час реалізації культурологічного підходу є виокремлення національно-культурного компонента, який залучає учнів до духовної культури народу, знайомить з особливостями національного бачення світу і його ключовими цінностями.

Національна картина світу буде не повною без знань про релігійну культуру. Розуміння духовного життя народу, пояснення народжених у ньому слів і образів-символів можливо лише за знання ключових текстів, що складають дану культуру.

Духовні цінності завжди були рушійною силою у творчості художників слова, тому ядром аналізу твору в школі має стати розкриття авторського бачення світу, що забезпечує входження учнів в пласти народної, національної, релігійної культури, прилучає до фундаментальних цінностей буття, таких, як «батьківщина», «отчий дім», «любов», «добро», «істина», «краса», «співчуття», «пам'ять», «духовність» тощо.

КОНЦЕПТИ «КУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР» І «КУЛЬТУРНИЙ ЧАС»: ЇХ РОЛЬ У ПРЕЗЕНТАЦІЇ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКІВ У ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ЛІТЕРАТУРИ

В. В. Снегір'ова, канд. пед. наук

Концепт «культурний простір» (у межі якого сьогодні прийнято вписувати всі культурні феномени) виступає як певний ареал, у якому виникає і реалізується творча діяльність особистості, що сприяє її збереженню і водночас

створює нові культурні цінності. Культурний простір співіснує з просторами соціуму, особистості, природи, життєвим і національним просторами.

Час розглядається як категорія духовного світу, що має об'єктивну цінність і необхідна для того, щоб показати реальність досягнутого в переживаннях. Він постає як горизонт, усередині якого досягається розуміння буття. Культурно-історичний час вказує на своєрідність розвитку історії та культури. Час в культурі тісно пов'язаний із духовними переживаннями особистості і пошуком відповіді на питання про сенс її життя.

Вивчення культури вимагає континуального підходу, тобто вивчення її буття з урахуванням єдності просторово-часової розмірності. Щодо літератури М. Бахтін використовував поняття «хронотоп» (від грец. *chronos*– час + *topos*– місце), що виражає континуальну єдність просторово-часової розмірності, пов'язаної з культурно-історичним змістом подій і явищ. Застосовуючи це поняття для осмислення взаємозв'язку часових і просторових подій в рамках художнього твору, М. Бахтін виділяв три типи романо-епічного хронотопу: авантюрний, авантюрно-побутовий і біографічний, наполягаючи при цьому на використанні поняття хронотопу тільки в межах літератури. У зв'язку з цим, вивчаючи біографію письменника як «людини культури», слід прагнути до осмислення феномена культури як специфічної форми існування людини і суспільства в світі. При цьому література виступає як засіб інтерпретації людської культури і ментальності.

Культурологічний підхід – один з найперспективніших, на наш погляд, підходів сучасного вивчення літератури – передбачає вивчення творчості письменника або поета в контексті історії, літератури, культури і побуту його часу. Цей контекст створюється завдяки залученню творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, рідкісних книг, рукописів, документів, творів мемуарної літератури, живописних полотен і музичних творів, вивченню робіт останніх десятиліть про творчість того чи іншого письменника, доповнюють і поглиблюють наше уявлення про майстра художнього слова і його час.

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК МЕТАЛІНГВІСТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

О. О. Першукова, канд. пед. наук, докторант

Багатомовна освіта (*multilingual, plurilingual education*) – це складне і багатокомпонентне педагогічне явище, яке отримало широке розповсюдження в Європі та світі. Мета цієї освіти полягає у розширенні мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона

може послуговуватися у житті. Експериментальне вивчення протікання ряду психічних функцій у дітей, які з дитинства спілкуються більше, ніж однією мовою, свідчать, що їх мозок влаштований дещо інакше, ніж у одномовних осіб. Виявлено, що багатомовні діти випереджають своїх однолітків у абстрактному мисленні, нешаблонному рішенні завдань, здатності до символізації та концептуальній гнучкості. Успішність багатомовних дітей пояснюється формуванням у них *металінгвістичної свідомості* – особливої форми мовної свідомості людини, яка характеризується здатністю до абстрактно - логічних операцій з кількома мовними системами. Її розвиток полягає у поступовому осмисленні учнями сутності мовних явищ, усвідомленні існування різних способів оформлення думок та систем понять, через які можливо сприймати дійсність. Такий розвиток можливий завдяки порівнянню явищ різних мов, що дозволяє краще зрозуміти явища рідної мови і підвищити рівень володіння нею.

Роль глибокого осмислення мовних явищ та усвідомлення існуючих закономірностей для когнітивного розвитку людини величезна. Вона полягає у тому, що раннє вивчення двох і більше мов у сім'ї чи близькому оточенні у природних багатомовців, викликає тонку взаємодію між півкулями та структурами мозку, в результаті якої багатомовні діти випереджають одномовців за часом спеціалізації півкуль мозку, набутті абстрактних лінгвістичних умінь. Між мовленнєвим і когнітивним розвитком людини існує взаємозв'язок, в основі якого залежність між мовленням і мисленням, які мають генетично різне походження і розвиваються не паралельно і нерівномірно, але завдяки взаємозалежності мови і мислення їх розвиток є взаємозумовленим. Тому мислення багатомовної особи є динамічнішим і еластичнішим за мислення одномовця. Одномовний досвід впродовж дитинства сприяє фіксуванню базових пізнавальних структур, які в подальшому житті чинять спротив усяким змінам і впливам.

У шкільних багатомовців, або учнів, які успішно опановують кілька іноземних мов у рамках багатомовної освіти, за позитивних умов приблизно через два роки від початку навчання може сформуватися металінгвістична свідомість, подібна до тієї, що є у природних багатомовців. Ця якість проявляється у їх динамізмі мислення, особистісному розвитку та вербальній поведінці, зокрема, у легкому переносі знань та вмінь з однієї мови в іншу, швидкості протікання граматичних операцій і мовній згоді.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4 КЛАСІВ ШКІЛ І СТУПЕНЯ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ

Реєстраційний номер: 0113U003117. **Роки виконання:** 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Н. І. Яновицька, канд. пед. наук, завідувач лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

опрацьовано літературу з проблеми дослідження;

підготовлено теоретичне обґрунтування текстocентричного підходу до укладання підручників з української мови для 4-их класів шкіл з національними мовами навчання (польською, молдовською/румунською, угорською);

розроблено І розділ підручників (повторення за 3 клас);

підготовлено до видання нову редакцію методичних рекомендацій «Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів» (розділ «Українська мова і мови національних меншин як мови вивчення»);

підготовлено до видання і видано підручники з навчання грамоти (2 клас) для шкіл з угорською і румунською мовою навчання; підручники з української мови для 3 класу для ЗНЗ з польською і молдовською мовою навчання; зошити з друкованою основою (прописи) з навчання грамоти для учнів 2 класів шкіл з польською і молдовською / румунською мовою навчання; збірник завдань для державної підсумкової атестації з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин. 4 клас» / О. М. Петрук; за наук. ред. О. Н. Хорошковської. – Львів : Світ, 2013 – 56 с.; «Збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій школі. (Українська мова для шкіл з навчанням мовами національних меншин. 5 клас)» / О. Н. Хорошковська, О. М. Петрук, Н. І. Яновицька. – К. : ТОВ «Центр навчально-методичної літератури». – 28 с.;

проведено моніторинг результатів впровадження підручників: «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою. Усний курс: підручник для 1 класу / О. Хорошковська, О. Петрук. – Львів : Світ, 2012» у школах Одеської області (Саратський і Татарбунарський райони); «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Усний курс: підручник для 1 класу / О. Хорошковська, К. Повхан. – Львів : Світ, 2012» у школах м. Чоп і Мукачеве; «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням польською мовою. Усний курс:

підручник для 1 класу / О. Хорошковська, Н. Яновицька. – Львів : Світ, 2012» у школах м. Львів і м. Городок; семінари для вчителів шкіл з угорською мовою навчання Закарпатської обл., шкіл з молдовською мовою навчання Одеської обл., шкіл з польською мовою навчання м. Львів і Львівської та Хмельницької обл., які працюють за розробленими в лабораторії підручниками з навчання грамоти, надано методичні консультації.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н. І. Яновицька, канд. пед. наук

Комунікативно-функціональний підхід, який покладено в основу навчання мови, передусім передбачає розвиток умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, опанування знань і формування вмінь з мови підпорядковуються інтересам розвитку мовлення. Однак аналіз практики навчання свідчить, що навчання рідної і другої мов у школі орієнтовано в основному на формування граматико-правописних знань, умінь і навичок.

Одним із основних завдань сучасної організації навчального процесу стає таке структурування навчального матеріалу, яке уможливить перехід від репродуктивного до переважно продуктивного навчання.

Єдність мовної, мовленнєвої і правописної компетенцій лежить в основі принципу текстоцентризму, який є базовим для створення підручника української мови для 4 класу шкіл з польською мовою навчання.

Текстоцентричний підхід ґрунтується на уявленні про текст як результат і продукт творчої діяльності (І. Р. Гальперін, Н. О. Купіна, В. О. Кухаренко, І. Я. Чорнухіна). Цей підхід надає величезні можливості в навчанні: здійснювати орфографічний і пунктуаційний аналіз, аналіз синтаксичних конструкцій і засобів виразності; інтерпретувати, міркувати, узагальнювати і робити висновки, усвідомлювати текстову інформацію. Тексти підручника є зразком усного і писемного зв'язного мовлення. Вони сприяють засвоєнню знань; активізації мовленнєвих здібностей; відтворенню чужих і створенню власних висловлювань; формуванню й розвитку вмінь діалогічного й монологічного мовлення; стимулюванню пізнавальної діяльності учнів; вихованню любові до слова, духовно-моральних якостей.

Звичайно, без знань граматики ніякого володіння мовою бути не може. Робота над текстом безпосередньо поєднується з використанням різного виду вправ, що сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу або трансформації мовного матеріалу. Залежно від мети та ступеня збігу мовного матеріалу в підручнику використовуються різні види вправ: *мовні вправи – репродуктивні й аналітичні, аналітико-конструктивні*, спрямовані на формування первинних умінь застосовувати здобуті знання з мови, *конструктивні вправи – умовно мовленнєві й мовленнєві*, які формують навичку вживання тої чи іншої граматичної форми під час побудови синтаксичних конструкцій, а також *комунікативні*. Використання *вправ діалогічного й монологічного характеру* спрямовані на неусвідомлене (автоматичне) використання засвоєних граматичних форм у процесі усного чи письмового висловлювання.

Лінгвістичний аналіз й інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, створенню концепції мови як функціонуючої системи, набуттю навичок мовленнєвої діяльності, що кінець кінцем забезпечує формування комунікативної компетенції.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

О. Н. Хорошковська, д-р пед. наук

Нова освітня система, яка впроваджується на нинішньому етапі і полягає в особистісно зорієнтованому й комунікативно спрямованому навчанні, вимагає нових підходів до розробки технології навчання. Реалізація такої технології вимагає здійснення не лише нових підходів до розробки змісту навчання української мови у школах I ступеня з національними мовами викладання, зокрема це стосується інтеграції мовно-літературного матеріалу та текстоцентричного підходу до викладу мовного матеріалу в підручниках, але й до розробки методичного апарату підручників, за допомогою якого має реалізуватися нова педагогічна технологія.

До методичного апарату ми відносимо не лише відповідно сформульовані навчально-пізнавальні завдання, які супроводжують текстовий матеріал і спрямовують діяльність вчителя й учнів, але й формулювання мовних тем, а також завдання для самостійної перевірки засвоєних знань та умінь і навичок, які розміщено, як правило, в кінці кожного розділу.

На нашу думку, до методичної технології нових підручників, що забезпечує комунікативну спрямованість та особистісну зорієнтованість навчального процесу слід віднести й введення в підручник «героїв», які беруть безпосередню участь у навчанні. Так, професор Лінгвіст (дідусь Лінгвіст у підручниках для молдовських шкіл), звертається у своїх розповідях про мовний матеріал до учнів, а один з них, як правило, національний герой (Томаш – у підручниках для польських шкіл, Гугуце – для молдовських), запитує, уточнює одержані знання. Така презентація мовного матеріалу, крім того, спрямована на забезпечення мотивації навчання.

Важливе значення, особливо в умовах навчання української мови у школах національних спільнот, має апарат орієнтування – зразки виконання поставлених завдань, що допомагає учням на основі зразка здійснювати ту чи іншу навчальну діяльність. Крім того, до методичного апарату ми відносимо умовні позначення, які, якщо вдало розроблені, теж виконують певну технологічну роль.

До кожного із складових методичного апарату ставляться відповідні вимоги.

Оскільки вивчення мовного матеріалу розпочинається з відповідно сформульованої теми, а навчальний процес повинен мати особистісно зорієнтований і комунікативно спрямований характер, ми відійшли від суто мовних формулювань, як от: «Звуки і букви. Алфавіт» або «Велика буква», і подаємо відповідний матеріал у такому формулюванні «Про звуки мовлення і позначення їх на письмі буквами. Розрізняємо буквене позначення звуків у молдовській і українській мові». Або: «Вживаємо велику і малу букви. Вчимося розповідати про себе. Будуємо діалоги». На нашу думку, саме подібні формулювання спрямовують навчальну діяльність вчителя й учнів і зорієнтовані на кожного учня.

Завдання до текстового матеріалу займають найвагоміше місце в підручниках. Вони разом з текстами забезпечують мотиваційно-виховну, навчально-розвивальну й інформаційну функції, спрямовані на розвиток творчих здібностей та стимулювання і розвиток умінь здійснювати рефлексивно-оцінювальні судження. Зокрема, цьому сприяють рубрики «Перевір, що ти знаєш, що ти вмієш» та «Попробуй самостійно».

Умовні позначення – складова методичного апарату – допомагають «читати» й розуміти завдання до тексту за допомогою таких позначень. Наприклад, малюнок мікрофона означає «розкажи», навушники – «послухай», двох голівок дітей – «робота в парах» і т.д. Крім того, умовні позначення виконують суто технічну функцію – зменшують обсяг підручника.

Таким чином, методичний апарат підручників (і не лише з української мови) є важливою складовою їх змісту і спрямований на забезпечення процесуального аспекту особистісно зорієнтованого й комунікативно спрямованого навчання.

МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Н. В. Кудикіна, д-р пед. наук

Посилення уваги педагогічної практики до використання інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів шкіл з російською мовою викладання вимагає постійних наукових пошуків, спрямованих на поповнення наукових знань про означене педагогічне явище. Дослідженню при цьому підлягає й комунікативне мовлення вчителя, яке є основою складовою інтерактивних форм і методів навчання.

Доведено, що продуктивність інтерактивного навчання залежить від суттєвих для мовлення вчителя характеристик, серед них виділяються його сфокусованість на змісті навчання, культура українського мовлення, адресованість конкретному учню, володіння вчителем технікою мовлення, комунікативна поведінка та ін.

Сфокусованість мовлення вчителя на змісті навчання досягається добором для мовленнєвого спілкування з учнями лексичного матеріалу за запропонованими програмою і підручником темами. Суттєвою умовою реалізації завдань навчання української мови учнів шкіл з російською мовою викладання є зосередженість уваги вчителя на особливостях лексичного складу обох мов. При нагоді він може звернутись до здійсненого С. М. Канюкою поділу української лексики на чотири специфічні групи: слова, що є спільними для обох мов, вони можуть різнитися лише вимовою; слова, які мають спільний корінь, різняться афіксами; слова, властиві тільки українській мові; слова, подібні за звучанням, але різні за значенням. Оскільки слова кожної групи сприймаються і засвоюються дітьми по-різному, вчитель власним мовленням привертає увагу учнів до слів кожної групи.

Іншою вагомою характеристикою мовлення педагога, яка впливає на продуктивність інтерактивного навчання, є його адекватність вимогам культури українського мовлення. Її основою є досконале володіння українською мовою, адже мовлення вчителя є зразком для учня щодо використання мови. Термін «культура мовлення вчителя» розуміють як її відповідність не лише сучасним літературним нормам (акцентологічним, синтаксичним), а й іншим якостям, які свідчать про її комунікативну досконалість – це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність.

Ефективність інтерактивного навчання української мови залежить також від адресованості мовлення педагога конкретному учню, зверненості безпосередньо до нього як до мовної особистості. Адресоване учню мовлення вчителя цілеспрямовано використовується як засіб інформаційного обміну, налагодження та підтримання міжособистісного контакту в ситуаціях мовленнєвого спілкування «учитель-учень», «учень-учень», «учень – уявний комунікант» та ін., регулювання соціальних взаємин на уроці. Суть означеної позиції – актуалізувати потреби дитини, що реалізуються через україномовне спілкування школяра з учителем та з іншими дітьми, залучити їх до мовленнєвої комунікації, створити атмосферу співпереживання та співроздумів. Слово вчителя в інтерактивному навчанні переконує, навіює, викликає в учня відповідні почуття, формує його позитивне ставлення до спілкування українською мовою.

Обов'язковою умовою ефективності інтерактивного навчання української мови є також володіння вчителем технікою мовлення, складовими якої є голос, темп, дикція, інтонація, логічний наголос – тобто акустична система комунікативного мовлення. Означені складові техніки мовлення закріплюються у свідомості школярів, викликають бажання наслідувати педагога й водночас дають змогу виявляти власну мовленнєву індивідуальність. Якщо вчитель недосконало володіє технікою мовлення (голос його слабкий, дикція нечітка, інтонація невиразна, логічні наголоси недоречні), то сприймання його мовлення учнями значно ускладнюється й воно втрачає свою дієвість як засіб інтерактивного навчання української мови учнів шкіл з російською мовою викладання.

Щодо комунікативної поведінки вчителя у процесі використання інтерактивних форм і методів навчання української мови, то під нею в сучасній науковій літературі розуміють таку організацію мовлення та його невербальної складової, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери мовленнєвого спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої комунікативно-мовленнєвої діяльності. Результативним щодо досягнення завдань навчання української мови учнів шкіл з російською мовою викладання є стиль комунікативної поведінки вчителя, який будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, доброзичливого ставлення до них, у такому разі комунікативна поведінка педагога спрямовується на встановлення особистісного і пізнавального контакту, створення ситуації обговорення українською мовою спільних роздумів і переживань.

Отже, ефективність інтерактивних форм і методів навчання української мови в школах з російською мовою викладання прямо залежить від таких якісних характеристик мовлення вчителя, як сфокусованість на змісті навчання, культура українського мовлення, адресованість конкретному учню, володіння вчителем технікою мовлення, комунікативна поведінка та ін.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

О. М. Петрук, канд. пед. наук

Новий підручник української мови для 3 класу ЗНЗ з румунською / молдовською мовою навчання зорієнтований передусім на формування комунікативної компетентності учнів.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що комунікативна компетентність, як ключова, так і предметна, передбачає готовність учнів застосовувати набуті знання про мовні одиниці української мови, мовленнєві вміння і навички у конкретних мовленнєвих ситуаціях. Основним засобом формування комунікативної компетентності учнів зазначених типів шкіл є підручник. Важливим показником якості останнього є його зміст.

Зазначимо, що зміст підручника забезпечує формування комунікативної компетентності через:

- створення мотивації засвоєння мовних одиниць шляхом розкриття їх функціонально-комунікативного призначення;
- опанування мовних одиниць через спостереження за їх функціонуванням у текстах;
- формування і розвиток мовно-мовленнєвих умінь у процесі виконання системи вправ;
- комунікативно виправдане використання мовних одиниць адекватно мовленнєвій ситуації.

Відповідно, система вправ і завдань підручника спрямована на формування вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння (монологічне і діалогічне мовлення), читання й письмо.

Прикметною рисою підручника української мови є те, що в ньому вміщено тексти різних жанрів, зокрема, й лінгвістичного характеру. Оскільки навчання мови і мовлення неукраїномовних учнів є досить складним процесом, а вчителі не володіють методами і прийомами навчання української мови як другої, то введення текстів лінгвістичного характеру значно полегшить роботу вчителів. Їх зміст розкриває практичну значущість виучуваного матеріалу, а діалогічний характер слугує зразком для формування умінь діалогічного мовлення.

Крім того, у підручнику вміщено завдання, що передбачають роботу в парах, малих групах, що дозволять формувати вміння діалогічного мовлення, навички співробітництва та взаємного толерантного ставлення. Введення у підручник рольових і ситуативних завдань передбачає набуття учнями нового соціального досвіду, засвоєння комунікативної поведінки шляхом виконання ними різноманітних ролей українською мовою в ігрових навчальних ситуаціях.

Таким чином, укладаючи зміст підручника української мови для 3 класу ЗНЗ з румунською / молдовською мовою навчання, ми виходили з того, що формування комунікативної компетентності учнів зазначеного типу шкіл є суспільно-значущим, оскільки забезпечить успішну соціалізацію цих школярів в українське суспільство.

РОБОТА НАД ЗМІСТОМ ТВОРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Т. Н. Кохно

Темою нашого дослідження є формування і розвиток навички читання українською мовою у школах з російською мовою викладання, провідною з яких є розуміння тексту.

Найбільш поширеним методом роботи на уроках українського літературного читання, що дозволяє перевірити рівень розуміння тексту та сприяє усвідомленню його змісту є бесіда: запитання вчителя й відповіді учнів. Цей метод роботи розвиває в учнів уміння міркувати над прочитаним, давати характеристику й оцінку персонажам та їх учинкам, висловлювати власне ставлення до зображуваних подій, визначати основну думку твору. До того ж в умовах навчання української мови як другої він є дійовим засобом активізації нової лексики та формування комунікативної компетенції молодших школярів.

Основні запитання на перевірку розуміння змісту тексту передбачені методичним апаратом підручника. Але крім них учитель формулює й власні, що враховують вікові, індивідуальні особливості розвитку учнів свого класу та їх рівень володіння українською мовою. Тому, аналізуючи відповіді дітей, вчитель має звертати увагу не лише на зміст і повноту відповіді, а й на правильність їх лексичного, граматичного й орфоепічного оформлення.

У методиці навчання існує ряд вимог до запитань, які формулює вчитель. Вони мають бути короткими, точними, логічно послідовними й активізувати процес мислення. У школах з російською мовою навчання вони мають ще й актуалізувати знання, уміння й навички, сформовані на уроках російського літературного читання й мови. Але спостереження показують, що педагоги рідко використовують міжпредметні зв'язки, поза увагою залишаються й узагальнюючі запитання.

Як переконує практика, досить результативним прийомом роботи, що сприяє поглибленому розумінню змісту тексту, розвиває свідомість читання, діалогічне мовлення молодших школярів, формує вміння уважно слухати співбесідника й підвищує їх творчу активність на уроці, є постановка запитань до тексту самими учнями. Але вчителі не приділяють даному прийому належної уваги. Іноді й робота над мовою твору на уроці носить формальний характер. Поза увагою вчителя залишаються запитання, які б сприяли усвідомленню ролі образних слів та виразів (порівнянь, метафор, епітетів, повторів, ролі розділових знаків тощо) у створенні художніх образів. Педагог обмежується лише з'ясуванням їх значень і не спонукає учнів до використання їх у власному мовленні.

Таким чином, методично правильний підхід до постановки запитань під час роботи над розумінням твору забезпечить формування свідомості читання й комунікативний, літературний, естетичний і моральний розвиток молодших школярів.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

К. З. Повхан

Оновлений зміст курсу української мови початкової ланки для зазначених шкіл, закладений в навчальних програмах (2012), передбачає навчання мови і мовлення в єдності трьох взаємопов'язаних змістових ліній (мовної, мовленнєвої, соціокультурної) та орієнтацію на формування комунікативної компетентності, веде до зміни підходів до побудови підручників, і вимагає спеціального конструювання навчального матеріалу та його методичного супроводу.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що оптимальною системою, яка б сприяла розвитку комунікативної компетентності школярів зазначених шкіл є текстоцентричний підхід до побудови підручника української мови для учнів-угорців 4 класу. Слід визнати, що модель вивчення мови на основі тексту дає можливість цілеспрямовано і комплексно формувати вміння й навички учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також здійснювати функціональний підхід до презентації матеріалу мовної змістової лінії, забезпечувати засвоєння мовних одиниць різних рівнів та вироблення в учнів-угорців необхідних мовних умінь і навичок.

Згідно з цим підходом, основним структурним складником підручника стає текст. З точки зору методики текст розглядатиметься як засіб розвитку мовленнєвих умінь і навичок і слугуватиме матеріалом для збагачення словника, формування усного і писемного мовлення учнів, і в той же час використовуватиметься для спостереження, осмислення, аналізу, усвідомлення функціонування мовних одиниць різних рівнів, відповідатиме основним дидактичним та лінгводидактичним принципам.

Текстовий матеріал повинен відповідати визначеним у програмі сферам і тематиці мовленнєвої діяльності та змісту соціокультурної лінії, мати пізнавальне, розвивальне й виховне значення. У підручник слід включити тексти різних типів, стилів і жанрів, які за змістом мають бути наближеними до життєвих реалій дітей 9-10 років, готувати їх до коректних мовленнєвих реакцій у практиці послуговування українським мовленням.

Результати локального експерименту засвідчили, що навчальні тексти лінгвістичного характеру (науково-популярного стилю), доцільно використовувати насамперед для презентації таких мовних тем, як «Звуки і букви», «Будова слова», а художнього стилю під час засвоєння тем «Словосполучення», «Речення» тощо. Однак слід зазначити, що через недостатній український словниковий запас учнів-угорців, тексти художньої літератури потребують певної адаптації.

Варто зауважити, що ціннісне ставлення до засвоєння української мови як державної значною мірою формується через вартісні тексти та систему завдань до них, які передбачають зацікавлене обговорення прочитаного та розвиток умінь усвідомлено і доречно використовувати мовні одиниці в процесі мовлення. З огляду на це важливо, щоб тексти відповідали інтересам учнів-угорців, за рівнем складності (мовного і мовленнєвого) знаходились у зоні їхніх можливостей, містили актуальні для розв'язання проблеми, викликали бажання користуватися українським мовленням.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗНЗ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

О. В. Бодня, директор експериментальної школи №188 м. Київ

Упровадження в практику Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України №462 від 20 квітня 2011 р., вимагає посилення науково-методичної роботи школи, її спрямування на дослідження актуальних та ще недостатньо науково забезпечених проблем. Учителів нашої школи (спеціалізована школа №188 з поглибленим вивченням російської мови і літератури, м. Київ) зацікавила проблема інтерактивного навчання української мови учнів початкової школи, у загальноосвітньому навчальному закладі, з російською мовою викладання. Тема, запропонована лабораторією української словесності у школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України (науковий керівник теми – гол. наук. співр., д. пед. н., проф. Н. В. Кудикіна), ще ґрунтовно не досліджувалась, а недостатня обізнаність учителя з проблемою інтерактивного навчання знижує ефективність навчального процесу.

Основним завданням науково-методичної роботи школи на першому етапі експериментального дослідження, яке розпочалося з 1-го вересня 2013 року, було ознайомлення вчителів із його визначальними характеристиками: темою, об'єктом, предметом, метою, завданнями, гіпотезою та методикою констатувальної частини. Педагоги також взяли участь у плануванні експериментальної роботи, було виділено експериментальну та контрольну групи, проаналізовано забезпечення навчально-виховного процесу необхідними засобами навчання, технічними засобами, умовами для творчого використання дітьми здобутих у навчальному процесі умінь і навичок з української мови тощо, проведено констатувальний експеримент.

Отже, експериментальне дослідження проблеми інтерактивного навчання молодших школярів української мови в ЗНЗ з російською мовою викладання спирається на ґрунтовну науково-методичну роботу школи, що сприятиме забезпеченню надійності та об'єктивності його результатів.

ЗМІСТ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000239. Роки виконання: 2012–2014 рр.

Науковий керівник: С.П. Паламар, канд.пед.наук, с.н.с., завідувач лабораторії літературної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

підтверджено актуальність досліджуваної проблеми на основі аналізу проміжних результатів часткової апробації експериментальних методик;

визначено психолого-педагогічні умови компетентісного підходу до навчання української літератури в основній школі; найбільш ефективні методи і прийоми, які сприяють формуванню літературної компетентності учнів 5 класу; культурологічний контекст вивчення української літератури в 5-7 класах і частково апробовано методику його впровадження;

виявлено, що вчителі-словесники на належному рівні оволоділи науково-пояснювальним апаратом щодо компетентісного підходу до навчання;

встановлено чітку тенденцію до підвищення ефективності навчання української літератури в умовах реалізації компетентісного підходу, що виявилось в активному процесі формування в учнів читачьких компетенцій, умінь інтерпретувати літературні твори в їх аксіологічному, культурологічному, історичному аспектах ;

розроблено і частково **впроваджено** комплекс мультимедійних засобів вивчення української літератури в основній школі, на компетентісних засадах;

розроблено і частково **апробовано** систему самостійної творчої роботи з «Робочим зошитом» з української літератури в 5 класі, експериментальну методику проведення факультативних занять за створеними програмами факультативних курсів «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах» та «Сучасне українське фентезі» (8-9 класи).

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-МУ КЛАСІ

С. П. Паламар, канд. пед. наук

Зміст державного літературного компоненту в основній школі спрямований на досягнення належного рівня сформованості в учнів уміння читати і усвідомлювати прочитане, а також на розвиток інтересу до художньої літератури і системного читання. Одним з основних завдань шкільної літературної освіти, зокрема, в 5-му класі, є активний розвиток читацької діяльності, формування читацьких компетенцій. Для цього необхідні знання про специфіку художньої літератури, розвиток умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати літературний твір, сформованість читацької культури, розвиток критичного мислення та естетичних смаків учня. Реалізація завдання забезпечує літературну освіту, допомагає учням опанувати зміст художніх творів різного жанру, відповідно до навчальної програми з української літератури для 5 класу, досягнути її естетичну значущість, сприяти вихованню культурного читача, який відчуває потребу в читанні, одержує від читання естетичне задоволення. Одним з важливих дидактичних принципів формування компетентного учня-читача є традиційний – особистісний характер читацької діяльності та новий – принцип діалогізму, який передбачає актуалізацію розвитку зв'язного мовлення учнів, а також зв'язки читач-автор, читач-герой, читач-текст. Саме цей принцип сприяє формуванню читацьких компетенцій, умінь та навичок культурного читача, який не лише оволодіває змістом художніх творів, а й вміє висловити власну думку щодо прочитаного, дати оцінку героям і подіям твору, передати в слові свої емоції та почуття під впливом читання.

В основу розробленої експериментальної методики компетентнісного підходу до вивчення української літератури в 5 класі покладено методичну систему, яка містить запитання і завдання, зорієнтовані на формування у п'ятикласників стійкого інтересу до літератури, прилучення до читання, уявлення про зміст і форму художнього твору, уміння оцінювати літературних персонажів, позицію автора. З метою розвитку читацьких умінь і зв'язного мовлення розроблено систему різних видів творчих завдань (усних і писемних): характеристика образу-персонажа, складання плану, написання твору-мініатюри тощо. Часткова апробація методики виявляє чітку тенденцію до позитивних результатів дослідження: виявлено підвищення рівня активності учнів під час впровадження експериментальних навчальних технологій у процес аналізу художнього твору, бажання глибше його досягнути з допомогою складання запитань до твору, диспутів з приводу прочитаного, що спонукає учнів до самостійних аргументованих висловлень тощо. З'ясовано, що 32% учнів не відчуває труднощів у навчанні за експериментальною методикою, що підтверджує доцільність компетентнісного підходу до вивчення української літератури в 5 класі.

ЛІТЕРАТУРНИЙ ФАКУЛЬТАТИВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

З. О. Шевченко, канд. пед. наук

Головна мета шкільної літературної освіти – виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування загальної культури, естетичних смаків учнівської особистості. Одним з важливих принципів вивчення літератури є аналіз художніх творів у контексті світової культури, в якій мистецтво слова розглядається як важлива складова духовної культури людства.

Факультативний курс «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах» забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва.

Мета факультативу – використати силу впливу різних видів мистецтв, включаючи літературу, в їх сукупності для формування всебічно розвиненої особистості учня. Серед завдань факультативного курсу найбільш суттєвими визначено: формування стійкої мотивації до контекстного вивчення української літератури в умовах допрофільної підготовки, розвиток умінь і навичок аналізу літературного твору у загальнокультурному контексті, а також формування читацької компетентності, культури ведення діалогу за допомогою різних видів мистецтва, розвиток творчих здібностей учнів, усвідомлення вибору профілю навчання у старшій школі.

Саме на факультативних заняттях можна створити умови для живого спілкування учнів 8-9 класів з шедеврами світового мистецтва, розвивати сферу почуттів, здатність бути читачем, глядачем, слухачем. В основу експериментальної методики факультативного курсу покладено вимоги Держстандарту базової і повної середньої загальної освіти та Концепції літературної освіти, а основний принцип побудови курсу – інтеграція.

Зміст курсу спрямований на розкриття за допомогою української літератури інших видів мистецтва, загальнолюдських і національних цінностей, розширення культурно-пізнавальних інтересів, виховання поваги до традицій українського народу, культури інших народів.

Експериментальна методика вивчення факультативного курсу зорієнтована на забезпечення свободи учнів у висловлюваннях своїх думок, мисленні і творчості, формування вільної у своїх духовних запитах особистості. У факультативному курсі комплексно і синхронно вивчаються вітчизняна і зарубіжна художня культура, яка знайшла відображення в різних видах мистецтва: літературі, образотворчому мистецтві, музиці, кіно, архітектурі.

Зміст курсу відкриває великі можливості для творчості учителя-словесника, оскільки він організовує живе спілкування учнів з шедеврами світового мистецтва, контекст якого дає можливість глибше проникнути в художній твір певної епохи, що забезпечує повноцінне вивчення української літератури в основній школі.

СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНАРІЮ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПОСІБНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*Г.Л. Бійчук, канд. пед. наук,
А.М. Фасоля, канд. пед. наук*

Актуальність дослідження. Характерною ознакою сучасності є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального етапу розвитку. Одна з його прикмет – широке застосування в усіх сферах життя, зокрема і в освіті, інформаційно-комп'ютерних технологій. Урок літератури з використанням ІКТ та мультимедійних технологій стає більш цікавим для учня, ефективнішим для засвоєння предметних знань, формування літературних компетентностей юного читача.

Водночас багато питань, що торкаються застосування інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках української літератури, зокрема створення і використання сценарію мультимедійного посібника, залишаються малодослідженими.

Мета дослідження: розробити сценарії мультимедійних навчально-методичних посібників «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас», визначити їх змістове наповнення, методику використання, шляхи перевірки ефективності застосування.

Поняття «сценарій мультимедійного посібника» трактуємо як «сукупність покадрового відображення на паперовому носії (чи в електронному вигляді) передбаченого програмою з української літератури змісту предмета, навчальних цілей для учнів, запитань і завдань для роботи над текстом, самоконтролю, перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу, посилань на пропонувані до використання аудіо- і відеоматеріали (фрагменти відеофільмів, анімація, текст, фото, графіка)».

Кожен кадр містить логічно завершений обсяг навчального матеріалу, призначеного для виконання одного або кількох завдань.

Сценарій є методичною основою для створення програмно-педагогічного засобу (мультимедійного посібника).

Сценарії мультимедійних посібників розроблялися на основі чинної програми з української літератури для 5–9 класів. Основою для них стали авторські методичні розробки уроків літератури, створені й апробовані вчителями експериментальних шкіл.

Проміжні результати експериментальної роботи засвідчили необхідність уточнення функцій мультимедійного посібника з української літератури, серед яких виокремлюємо: мотиваційну, активізації пізнавальної діяльності, формувальну, контрольню-оцінювальну, самоорганізаційну.

Необхідність втілення функцій самоорганізації, ідей особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, зокрема, оволодіння оргдіяльнісними вміннями, обумовила розширення змістового наповнення посібника за рахунок включення цілей для учнів (як загальних на семестр, тему, так і конкретних – на урок), а також запитань і завдань для самоконтролю.

У ході експериментального навчання встановлено, що ефективними методами, прийомами, видами, формами робіт з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій є: мультимедійна презентація, евристична бесіда за змістом зображеного, обговорення у парах (малих групах) концепту і цілей теми (уроку), підготовка учнями індивідуальних презентацій, залучення їх до участі у підготовці і проведенні уроку з використанням ІКТ, проектна діяльність та ін.

Результативність навчального процесу з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій залежить від: психологічної і фахової готовності учителя до застосування інформаційно-комп'ютерних технологій; розуміння ролі ІКТ в процесі формування читацької компетентності учня; володіння теорією і технологією особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання; наявності умінь користуватися комп'ютером, мультимедійними і програмними засобами, програмами MicrosoftWord, MicrosoftExcel, MicrosoftPowerPoint; знання правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних норм роботи з комп'ютером; системності і систематичності роботи; рівня матеріально-технічного забезпечення (наявність комп'ютерів, мультимедійної дошки тощо).

Ефективність застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі визначаємо за такими критеріями: зростання мотивації підлітків до читання; рівень сформованості суб'єктності учня-читача, задоволення особистісних читацьких потреб; ступінь володіння читацькими вміннями і якостями (компетенціями): здатність розуміти текст і підтекст художнього твору, його тему й ідею (авторський задум); уявляти і співпереживати; мислити художніми образами; «бачити» вжиті художні засоби і пояснювати їх роль тощо; різноманітність застосованих учителем у навчальній діяльності методів, прийомів, організаційних форм.

Проміжні результати формувального експерименту засвідчують методичну доцільність застосування інформаційно-комп'ютерних технологій та сценаріїв мультимедійних програмно-педагогічних засобів «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» і дають підстави стверджувати, що такі заняття допомагають учителям якісніше структурувати навчальний матеріал, урізноманітнити форми і методи подачі інформації і перевірки рівня її засвоєння; дають можливість використовувати надзвичайно багатий ілюстративний матеріал, зокрема, анімацію, відео-демонстрацію, репродукції картин, навчальні фільми тощо; сприяють підвищенню мотивації до читання; вчать використовувати довідкову літературу; формують в учнів комплексні уміння й інтерес до пошукової дослідницької роботи, навички самонавчання.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ

Н. М. Логвіненко, канд. пед. наук

Твори сучасного українського фентезі, що вивчаються на факультативних заняттях, дають змогу цілісно формувати літературну компетентність, складовими якої є: загальнокультурна, читацька, мовленнєва, ціннісно-світоглядні. Як відомо, про літературну компетентність учнів можна говорити тільки тоді, коли вони навчаються бачити поетику художнього тексту, аналізувати й інтерпретувати її, оскільки, тільки помічаючи, як написано твір, читач може отримати естетичну насолоду від спілкування з ним.

Під час проведення формувального експерименту робота восьмикласників у першу чергу спрямовувалась на засвоєння знань із літературознавства щодо жанрових особливостей українського фентезі: під час лекції вчителя «Фентезі як вид фантастичної прози», самостійного опрацювання наукових джерел щодо відмінності між фентезі і фантастикою, колективного обговорення і виведення дефініції – стислого логічного визначення, яке містить найістотніші ознаки поняття «фентезі». Знання теорії як основа власне читацької компетентності формує здатність ефективно взаємодіяти з художнім твором, розуміти його підтекст, уміння вести діалог з письменником, давати особистісну оцінку прочитаному на основі читацьких вражень та авторської позиції. Засвоєння теоретичних положень спонукало до самостійного творчого читання і осмислення літературного твору. Першими враженнями від творів Т. Завітайла, В. Арєнева, В. Климчука учні ділилися на практичних заняттях, що мали виявити здатність

кожного цілісно реалізувати знання з історії та культури рідного народу, уміння, навички аналізувати твори жанру фентезі, використовувати життєвий досвід в оцінці різних явищ дійсності, виявляти власні цінності і ставлення не тільки до літературно-художнього світу, а й до реальних подій.

Застосування тестів на встановлення відповідності, зокрема, портретних характеристик до імен героїв творів виявилось ефективним методичним прийомом входження в художній світ твору. Подальше віднаходження учнями портретних деталей як визначальної сутності міфічних духів і рис реальних осіб ставало шляхом глибинного аналізу сюжетних колізій, розуміння авторського відтворення світосприймання українського народу як цілісного образу світу. Така робота виявляла здатність вступати в діалог з епохою і культурою, втілених у творах фентезі; співпереживати з їх персонажами.

Проявляння учнями зацікавленості навчанням на факультативних заняттях, відбір і знаходження потрібних знань, наприклад, для відстоювання однієї з тез про те, що твори Т. Завітайла написані: а). у стилі етнічного фентезі, б) у стилі козацьких байок, в). у стилі українського бароко; знаходження способів для розв'язання певних завдань та ін. засвідчували формування читачької культури і здатність до самоосвіти у сфері літератури.

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТОРОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-7 КЛАСАХ

В. О. Братко

Проблемою дослідження є здійснення культурологічного підходу до вивчення української літератури в 5-7-х класах загальноосвітніх навчальних закладів, який передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, ознайомлення учнів із основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурологічному контексті й діалогу культур.

Реалізація змістової культурологічної лінії, передбаченої Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.), дає змогу визначити зміст і пріоритетні напрями культурологічного контексту вивчення української літератури в 5-7-х класах з урахуванням чинної навчальної програми з української літератури для основної школи; виявити специфіку аналізу літературних творів з урахуванням культурологічного підходу; в) продемонструвати органічний зв'язок літературних і культурологічних знань; г) забезпечити мотивацію до вивчення української літератури на культурологічній основі.

Спираючись на сучасні підходи до навчання, було розроблено методику вивчення літературних творів у 5-7-х класах з урахуванням культурологічного контексту, яка передбачає: а) упровадження оптимальних методів, форм і засобів навчання, що сприятимуть ефективній реалізації культурологічного змісту шкільного курсу української літератури в 5-7-х класах; б) розвиток універсальних навчальних умінь, необхідних для успішного навчання на основі компетентнісного підходу; в) формування в учнів культурологічних уявлень і понять; г) формування в учнів системи культурологічних знань, навчальних умінь і навичок, способів самостійної й контрольної-оцінювальної діяльності.

З метою перевірки ефективності навчання української літератури у культурологічному контексті було проведено локальний експеримент у 5-7-х класах на матеріалі тематично-проблемного блоку «Світ фантазії, мудрості», зокрема вивчення народної казки. Педагогічні спостереження й аналіз уроків з урахуванням культурологічного аспекту дали змогу виявити сформовані вміння молодших підлітків: читати й усвідомлювати зміст народної казки, знаходити у ній відображення народних звичаїв і традицій (79%); аналізувати «вічні» духовні проблеми («добро» перемагає «зло»), реальне і фантастичне та характеризувати героїв казки, (87%); розкривати казкові образи й сюжети у творах мистецтва (43%); висловлювати власні міркування про казкові події, проводити аналогії з сучасним життям (41%) респондентів.

Аналіз результатів експериментального навчання засвідчив необхідність здійснення культурологічного підходу до вивчення української літератури в 5-7-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМ ПОСІБНИКОМ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

В. М. Тищенко

Основна мета вивчення української літератури в 5-му класі – розвиток інтересу до читання художньої літератури, формування компетентного учня-читача з орієнтацією на творче мислення, художню уяву, розкриття його духовно-емоційного світу. У досягненні цієї мети вагому роль відіграє навчально-методичне забезпечення навчального процесу, зокрема доповнення підручника-хрестоматії «Робочим зошитом» з літератури.

Теоретичне обґрунтування функцій, ролі і місця навчального посібника «Робочий зошит» з української літератури для 5-го класу дало змогу визначити основні принципи його структури, особливості використання, узгодженість з методичним апаратом підручника-хрестоматії.

У розробці «Робочого зошита» особлива увага приділялася методиці його впровадження в систему уроків і домашньої роботи, яка спрямована на розвиток творчої самостійності п'ятикласників. Зорієнтованість запитань і завдань на пошуковий характер, диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів дає змогу виявити рівень самостійності і творчості їх діяльності.

У ході часткової апробації експериментальної методики було розроблено критерії її ефективності з визначенням трьох рівнів сформованості умінь самостійної творчої діяльності учнів: низький, середній і високий.

Так, учні з низьким рівнем можуть вибірково відповісти на запитання і виконати найпростіші завдання, вміщені у навчальний посібник, репродуктивного характеру стосовно вивченого літературного твору без усвідомлення його художньої образності; виявляють невисокий рівень розвитку художнього уявлення. Учні з середнім рівнем виявляють інтерес до виконання самостійних творчих завдань, вміщених у навчальний посібник, спираючись на прочитаний літературний твір; включають елементи художньої уяви і фантазії; частково володіють теоретико-літературними поняттями. Учні з високим рівнем виявляють оригінальність висловлених думок під час виконання самостійних творчих завдань, вміщених у навчальний посібник, дають власну оцінку прочитаному; вміють при цьому застосовувати здобуті на уроці літератури знання, що свідчить про достатній рівень сформованості умінь самостійної діяльності учнів 5-го класу.

З метою формування творчої самостійності п'ятикласників під час роботи з навчальним посібником на уроках літератури важливо забезпечити мотиваційно-ціннісне ставлення до самостійної творчості, формування системи літературних знань, розвиток літературно-творчого мислення та художньої уяви.

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПРОДУКТИВНИМ СПРИЙМАННЯМ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ УЧНЯМИ 5-6 КЛАСІВ

С. Г. Кондратюк

Проблема художнього сприймання літературного твору належить до однієї з найскладніших у психологічній та педагогічній науці що потребує глибокого теоретичного і практичного дослідження. Особливі труднощі

відчувають учителі-словесники, адже від ступеня сприймання учнем художнього твору залежить формування його внутрішньої, психологічної позиції, особистості. В „ Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти » поставлене завдання освітній галузі щодо формування знань про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвитку умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у літературному та культурному контексті. Отже, робота з формування умінь сприймання художніх творів учнями є актуальним завданням для освіти.

З метою вирішення поставленого завдання було досліджено проблему формування умінь сприймати епічні твори учнями 5-6 класів на уроках української літератури. Особлива увага приділена питанню добору методичних засобів, які допоможуть організувати продуктивне сприймання епічного твору (з урахуванням домінантного типу пізнання світу).

Ідея наукового дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності розробленої методичної системи, яка забезпечує емоційне сприймання учнями 5-6 класів епічних творів, враховуючи їх психологічні особливості, на уроках української літератури.

У результаті проведених досліджень була розроблена методика роботи над продуктивним сприйманням епічних творів учнями 5-6 класів, сутність якої полягає в виконанні наступних кроків: по-перше, з'ясувати найважливіші психолого-особистісні фактори, що визначають сприймання художнього твору учнем: індивідуальний тип пізнання світу (сприймання оточуючого середовища через домінантні типи аналізаторів); життєвий досвід (вікові особливості); сформованість операцій мислення і уяви; здатності до співпереживання, емоційності; здатності до образної конкретизації і образного узагальнення; по-друге, проводити роботу з текстом, враховуючи особливості сприймання учнів (можливий поділ класу на групи з постановкою завдань згідно індивідуальних особливостей учнів); по-третє, визначення ступеня сприймання твору шляхом перевірки емпатійних станів, рефлексії.

Експериментальна перевірка методики дослідження показала, що застосування розробленої методики (ґрунтується на врахуванні індивідуального типу пізнання світу учнем) для вивчення художніх творів викликає в учнів емпатійні стани, небайдужість до твору, з яким вони були ознайомлені. Результати проведених досліджень підтверджують правильність обраного напрямку та необхідність в проведенні подальших досліджень.

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Т. О. Яценко, канд. пед. наук, докторант

В умовах реформування національної шкільної освіти актуальною є проблема її стандартизації, створення в державі єдиного освітнього простору й умов для одержання якісної освіти в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів. Стандартизація виступає засобом організації діяльності, що дозволяє розібрати системні якості об'єкта на складові частини, конкретизувати властивості цих частин у їх взаємозв'язках, етапізувати пізнавальний шлях до очікуваного результату.

Трансформація змісту шкільної літературної освіти на компетентнісні засади передбачає запровадження компетентнісно-базових стандартів як основного інструменту забезпечення її якості. Реалізація компетентнісного підходу вимагає глибокого обґрунтування змісту ключових і предметних компетентностей, подолання термінологічних розбіжностей, суперечливого їх викладу навіть у межах однієї освітньої галузі, зокрема «Мови і літератури».

Орієнтація літературної освіти на компетентнісну модель посилює її результативний компонент, визначає зміщення акцентів з накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямований розвиток літературної компетентності учнів як інтегрованої особистісної якості. Держаним стандартом базової та повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392) літературну компетентність виокремлено як предметну, набуття якої пов'язано із засвоєнням шкільних курсів української, світової літератур та літератури національних меншин.

Змістовими лініями літературного компонента визначено емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну лінії. Необхідно зауважити, що розробниками стандарту не виокремлено діяльнісної лінії (задекларованої у мовному компоненті освітньої галузі «Мови і літератури» та у Державному стандарті початкової загальної освіти щодо курсу «Літературне читання»), функціонування якої має забезпечити оволодіння учнями літературною компетентністю, зокрема набуття основних загальнонавчальних, читальських та творчих умінь, формування їх як суб'єктів читачької діяльності. Реалізація діяльнісної змістової лінії має сприяти формуванню в учнів умінь виразного читання і переказу художнього тексту, його обговорення з елементами окремих видів аналізу, виявлення порушених у ньому морально-етичних

проблем та розуміння художніх особливостей; усного та письмового висловлювання власної думки учнів щодо прочитаного твору ведення дискусії, презентація творчих робіт різних жанрів.

Стандартизація літературної освіти передбачає зменшення змістового перевантаження навчальних програм, структурування навчального матеріалу для усвідомленого засвоєння учнями, максимальної кореляції між змістом і результатом навчальної діяльності учнів на уроках літератури.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Реєстраційний номер: 0111U000164. **Роки виконання:** 2011–2013 рр.

Науковий керівник: В. Г. Редько, канд. пед. наук, с. н. с., завідувач лабораторії навчання іноземних мов

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Розкрито особливості використання компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів до навчання іноземної мови учнів старшої школи; особливості ситуативного спрямування процесу навчання іншомовного спілкування у старшій школі; **особливості самостійної роботи з іноземної мови в старшій школі**; сутність і теоретико-методологічні особливості складників структурно-змістової моделі уроку іноземної мови у старшій школі з урахуванням навчальних рівнів: стандарту, академічного і профільного;

визначено й охарактеризовано структуру і зміст профільного навчання іноземної мови у старшій школі; науково-теоретичні підходи до організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови; об'єкти та технології моніторингу освітніх досягнень з іноземної мови старшокласників; чинники, що порушують наступність іншомовної освіти та окреслено шляхи подолання негативних тенденцій у цій сфері;

обґрунтовано місце і роль допрофільної підготовки як передумови успішності профільного навчання іноземної мови; ефективність методів активізації самостійної роботи старшокласників; класифікацію і типологію уроків іноземної мови у старшій школі відповідно до цілей, змісту, технологій навчання і місця уроку в навчальному процесі з урахуванням основних положень сучасної парадигми шкільної іншомовної освіти; організаційні, педагогічні та інші умови, які сприятимуть підвищенню ефективності навчання іноземних мов учнів старшої школи; дидактико-методологічні та психологічні передумови дотримання гендерного підходу в процесі шкільної іншомовної освіти;

виокремлено та проаналізовано основні засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови (підручники, робочі зошити, книги для домашнього читання, дидактичні матеріали тощо); внутрішні та зовнішні чинники впливу на вибір старшокласниками майбутньої професії; систему рівневого навчання іноземної мови старшокласників у контексті загальної теорії систем;

схарактеризовано культурологічне спрямування змісту навчання іноземної мови старшокласників; процес навчання як взаємодію системи навчання із системою «учитель-учень»;

запропоновано й описано ефективні інноваційні методи і форми навчання іноземної мови старшокласників: навчання у співпраці, метод проєктів, рольова гра, алгоритм, опорний конспект, прийоми рефлексії (інтелект-карта, сінквейн, кластер, даймонд) тощо; технологію конструювання змісту елективних курсів у профільному навчанні іноземної мови; критерії оцінювання мовного портфолію з іноземної мови старшокласника; схему процесу моделювання уроку та його аналізу;

розроблено й апробовано компоненти базової моделі профільного навчання іноземної мови учнів 10–11 класів: елективні курси, професійна орієнтація, мовне портфолію; орієнтовну структуру мовного портфолію з іноземної мови для учнів старшої школи; структурно-змістову модель уроку іноземної мови у старшій школі; модель створення технологічної карти уроку, що сприятиме ефективному конструюванню його змісту, раціональному та економічному використанню навчального матеріалу, урахуванню його особливостей, навчального рівня і забезпечить чіткий і прозорий аналіз усіх етапів навчального заняття;

створено авторські елективні курси з англійської мови для учнів 10–11 класів профільної школи «Культура письма англійською мовою» і проєкт «Охорона довкілля» та модель інтелект-карти «Іноземні мови і професії»;

виділено різні рівні категоризації, зокрема базисні категорії методики навчання як сукупність, що вичерпує увесь зміст навчання іноземної мови (методична система, як сукупність спеціально організованих засобів навчання; найближче середовище методичної системи (учитель-учень); підручник, як особлива частина методичної системи; процес навчання як взаємодія методичної системи з найближчим середовищем, що реалізується через підручник);

уточнено основні компоненти (етапи) уроку іноземної мови; види і форми самостійної роботи старшокласників з іноземної мови; теоретико-методологічні засади реалізації педагогічних технологій для навчання іноземної мови учнів старшої школи, зокрема діалогу культур, ситуативної спрямованості, інтерактивних технологій;

проведено анкетування учнів і вчителів щодо їхнього ставлення до запровадження профільного навчання, елективних курсів, мовного портфолію, самостійної роботи з іноземної мови та ефективності організації такої роботи на уроці; організації уроків іноземної мови у старшій школі, їх особливостей

відповідно до сучасної парадигми іншомовної шкільної освіти та проаналізовано його результати;

установлено, що профільне вивчення іноземної мови, окрім розширення і поглиблення змісту навчання, має сприяти формуванню стійкого інтересу до предмета і відображати модель подальшої професійної підготовки;

доведено ефективність видів і форм самостійної роботи старшокласників з іноземної мови;

узagalьнено й упорядковано засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови;

експериментально *перевірено* вірогідність теоретичних положень щодо організації самостійної роботи старшокласників з іноземної мови.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В. Г. Редько, канд. пед. наук

Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції до компетентнісних, діяльнісних, розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувати в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземній мові як важливому засобу впливу на соціальну і комунікативну мобільність школяра, яка різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення. Визначальне місце в цих трансформаційних процесах належить загальноосвітньому навчальному закладу, де, відповідно до державних керівних документів про освіту, його старший ступінь визначається профільним. Профілізація змісту навчання є одним зі шляхів адаптування випускника середньої школи до майбутнього життя в сучасному багатомовному і різнокультурному світовому середовищі. Це є одним із виявів компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної шкільної освіти.

Старша школа – це той ступінь процесу навчання, де відбувається якісне переосмислення учнями набутого навчального і життєвого досвіду, здійснюється аналіз їхніх успіхів і невдач, де в основному завершується формування

життєвих потреб, які слугують підґрунтям для вибору майбутньої професії. Іншими словами, старший шкільний вік – це етап усвідомленого переосмислення школярами свого місця і своєї ролі в сучасному світовому просторі. Зрештою, це етап життєвого самовизначення.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених навчальною програмою для кожного профілю, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Навчання іноземної мови у профільній школі не розглядається як автономний процес, а здійснюється з урахуванням навчального та іншомовного досвіду, набутого учнями в початковій та основній школі.

Зміст навчання диференціюється за двома напрямками:

- 1) іноземна мова як базовий загальноосвітній предмет у класах немовних профілів;
- 2) іноземна мова як профільний навчальний предмет у класах філологічного спрямування.

У зв'язку з цим теоретичну модель процесу навчання іноземної мови в сучасній старшій школі доцільно розглядати як таку, що забезпечує оволодіння учнями іншомовним спілкуванням на двох рівнях: 1) на рівні загальноосвітньої підготовки (рівень стандарту) і 2) на рівні профільної підготовки, де зміст навчання зорієнтовується на майбутню професійну діяльність випускників, пов'язану з іноземною мовою (профільний рівень).

За таких умов іноземна мова сприяє загальноосвітній підготовці учнів, для яких вона вважається базовим загальноосвітнім предметом, і слугує профільній спеціалізованій поглибленій підготовці до майбутньої професійної діяльності для тих учнів, які обрали її профільним предметом. Згідно з такою диференціацією змісту освіти виникає потреба у визначенні лінгводидактичних засад навчання іноземної мови старшокласників. Відповідно, вони мають відбивати певну модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично, психологічно і методично доцільно дібраними методами, формами, видами і засобами навчання, що узгоджуються як з сучасними технологіями оволодіння іншомовним спілкуванням (комунікативно-діяльнісним, особистісно орієнтованим, культурологічним підходами), так і з профілізацією його змісту залежно від обраного рівня навчання.

Зазначена стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Вона має бути спрямована на компетентнісну парадигму. Відповідно до комунікативного підходу і з урахуванням навчального та

життєвого досвіду старшокласників, їхніх інтересів і схильностей зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують активну соціальну взаємодію школярів у процесі комунікації і сприяють формуванню у них іншомовних умінь і навичок підтримувати спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер професійної життєдіяльності.

Саме ці ідеї слугували підґрунтям для дослідження проблеми «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старшої школи», до якого були залучені всі наукові співробітники лабораторії навчання іноземних мов. Матеріали проведеної роботи викладено у відповідному методичному посібнику.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Т. К. Полонська, канд. пед. наук

У результаті дослідження проблеми елективних курсів (ЕК) у старшій школі нами виокремлено декілька підходів до створення ЕК з іноземних мов для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Фундаментальний підхід передбачає розроблення змісту ЕК у логіці переходу від фундаментальних законів і теорій до окремих закономірностей, спрямованого на поглиблене вивчення іноземної мови, орієнтованого, передусім, на обдарованих дітей у цій предметній галузі.

Методологічний підхід базується на науковому методі пізнання і передбачає оволодіння деякими дослідницькими вміннями, що є можливим завдяки використанню проектної технології навчання, організації практичних занять, занять-практикумів тощо.

Універсальний підхід має на меті здобуття учнями певних знань і вмінь з іноземної мови, що забезпечують їхній базовий культурний рівень і широко використовуватимуться в подальшому житті.

Діяльнісно-ціннісний підхід передбачає ознайомлення зі способами діяльності, необхідними для успішного засвоєння змісту гуманітарного профілю, до якого віднесено й іноземну мову. Для цього профілю найбільш характерними є такі види діяльності, як складання конспектів, планів, тез, рефератів, а формами навчання – екскурсії, демонстрації, дискусії, рольові ігри тощо.

Компетентнісний підхід характеризується здатністю вирішувати завдання в різних сферах життєдіяльності на основі теоретичних знань і досвіду.

Орієнтирами для визначення цілей ЕК за цього підходу можуть бути соціальна, комунікативна або предметна компетентності.

Особистісно орієнтований підхід передбачає повне розкриття індивідуальності кожного учня у процесі навчання і надає можливість старшокласників «вибудувати індивідуальну освітню траєкторію».

Комунікативний підхід має на меті оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її компонентів.

Функціональний підхід передбачає практичне володіння іноземною мовою. Створюючи елективні курси, варто враховувати той факт, що іноземна мова має носити функціональний характер, сприяти здобуттю нових знань (і професійного характеру в тому числі), бути з'єднувальною ланкою, що здійснює зв'язок з іншими навчальними предметами і сферами людської діяльності.

Як показав аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, з усіх окреслених підходів саме компетентнісний має чи не найбільше прибічників сьогодні, і, можливо, більшість розробників елективних курсів з іноземної мови віддадуть перевагу саме йому.

ЗАСОБИ КЕРУВАННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Н. П. Басай

Здійснений нами змістовий аналіз наукових підходів до проблеми навчання самостійної діяльності школярів дав змогу дійти висновку, що будь-який засіб навчання може бути засобом керування самостійною роботою, до яких, крім підручника, робочого зошита, дидактичних матеріалів, схем, алгоритмів, інструкцій, відносно навчальну програму, книгу для вчителя, довідкову літературу, при цьому через перші здійснюється безпосереднє керування навчальною діяльністю учнів, а інші – адресовані вчителю і керують навчальним процесом через його діяльність. Розглянемо лише ті засоби, які використовуються для організації самостійної роботи учнів старшої школи.

Робота з підручником має здійснюватися за чітко продуманою системою навчальних завдань: пошук у тексті відповідей на задалегідь поставлені запитання; порівняння й зіставлення певних фактів, про які йдеться в тексті; аргументація правил, на основі яких виконуються пропонувані вправи; заповнення різноманітних таблиць, формулярів за матеріалом підручника; читання тексту

і позначення в ньому інформації, яка є для учнів новою, або тієї, яку вони вже отримали під час вивчення інших предметів – це далеко не повний перелік можливих завдань під час роботи з підручником.

Мета самостійної роботи з текстами для домашнього читання, які містяться в підручнику або окремо в книзі для читання, не має зводитися до запам'ятовування певних слів і переказу змісту прочитаного. Таку роботу доцільно супроводжувати розгорнутою бесідою за її результатом і узагальненням учителя. Цього можна досягти за допомогою вправ, які, як правило, подаються в кінці тексту і виконуються учнями самостійно вдома.

Робота з довідковою літературою, що міститься в підручнику (граматичний і країнознавчий довідники, двомовний словник, список неправильних дієслів тощо) здійснюється за матеріалами цих довідників, які спеціально відібрані, препаровані відповідно до чинної навчальної програми і співвіднесені з особливостями старшокласників та їхнім досвідом вивчення іноземної мови. Усі пояснення подаються в доступній формі, учні зможуть використовувати їх під час самостійної роботи.

Важливою є самостійна робота старшокласників із робочим зошитом на друкованій основі. Усі вправи в ньому мають відповідати їх призначенню: чітке формулювання завдань, наявність одного граматичного явища в одній вправі, проста структура, що забезпечує правильність діяльності учнів. Учитель сам вирішує, які вправи із зошита учні самостійно виконуватимуть у класі, а які – вдома.

Самостійна робота з різноманітними джерелами знань включає роботу з різного виду дидактичними матеріалами: комплектами тематичних картинок, граматичних таблиць, картками з різними вправами, модулями, створеними вчителем для навчання лексики або граматики. Сьогодні широко пропагується самостійна робота з так званими функціонально-смісловими таблицями, які створюються для самостійного оволодіння лексичними одиницями. Аналогічно можна організовувати самостійну роботу за лексико-граматичною таблицею, яка складена у такий спосіб, що в ній спеціально групуються слова, які розкривають певне поняття. Утім, крім лексики, таблиця містить і граматичне явище, яке засвоюється на уроці. У керуванні самостійною роботою старшокласників з іноземної мови доцільно використовувати також логіко-сміслові моделі, які є графічною інтерпретацією пропонованої теми і стимулюють групову діяльність.

Розглянуті нами окремі засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови не існують автономно, а складають єдине ціле. Вони суттєво впливають на формування особистості учнів, навчаючи їх долати труднощі, самостійно і творчо працювати, здобувати необхідні знання.

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КАРТИ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

І. В. Алексєєнко

Останнім часом у практиці школи активно використовується поняття «технологічна карта уроку». Це спосіб графічного проектування уроку, що дає змогу структурувати його за обраними вчителем параметрами: етапи, мета, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми організації навчальної діяльності учнів і вчителя. У традиційному плані, зазвичай, презентується змістовий аспект уроку, що не завжди дає змогу здійснити його системний педагогічний аналіз. План уроку у формі технологічної карти дає можливість максимально деталізувати його ще на стадії моделювання, оцінити раціональність і потенційну ефективність змісту, методів, засобів і видів навчальної діяльності на кожному з його етапів. Технологічна карта – це таблиця, що складається з трьох компонентів: цільового, процесуального, рефлексивного.

Аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми конструювання уроків дав змогу нам визначити основні функції технологічних карт:

1. Цілепокладання. Це процедура визначення мікроцілей, що вимагає від учителя навичок чіткого формулювання мети і завдань уроку, зрозумілих учням, та їх співвідношення з вимогами навчальної програми з іноземної мови.

2. Діагностика (розробка завдань контролюючого характеру, за допомогою яких установлюється факт реалізації мікроцілей). Її мета: отримати відповідь про обсяг і складність виконання завдань.

3. Дозування самостійної пізнавальної діяльності учнів передбачає добір завдань, які учень має виконати самостійно. Мета – підготувати учня до «діагностики» через самостійне виконання певного обсягу спеціально розробленої системи вправ.

4. Визначення логічної структури моделі навчального процесу за цілями.

5. Корекція, яка розрахована на тих, хто не досяг рівня стандарту. Мета – виявити труднощі засвоєння іншомовного навчального матеріалу, типові помилки учнів і запропонувати систему заходів, які виводять учня на рівень освітнього стандарту.

Отже, технологічна карта – це проект навчального процесу, розроблення і здійснення якого дає вчителю гарантію, що всі учні засвоять матеріал з певної теми на достатньому рівні. Саме з допомогою ефективно сконструйованої технологічної карти вчитель може здійснити чіткий аналіз усіх компонентів уроку.

Технологічна карта уроку іноземної мови у старшій школі

Етапи уроку	Цілі та завдання етапів	Зміст навчального матеріалу, засоби його реалізації	Зміст навчальної діяльності учнів (форми і види роботи)	Зміст діяльності вчителя (методи, технології, прийоми)
Цільовий компонент 1. Оргмомент. 2. Мотивація. 3. Цілепокладання. 4. Мовленнєва зарядка.				
Процесуальний компонент 1. Презентація нового матеріалу. 2. Активізація нового матеріалу. 3. Тренування. 4. Повторення й систематизація знань та вдосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності.				
Рефлексивний компонент 1. Рефлексія. 2. Оцінювання. 3. Аналіз. 4. Домашнє завдання.				

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. В. Андрухів

Аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження і власний педагогічний досвід дали змогу створити модель навчально-го іншомовного соціокультурного середовища (далі – НІСКС) основної школи, обґрунтувавши її зміст, до якого включено такі компоненти:

1) мету – формування іншомовної соціокультурної компетенції (далі – СКК) для учнів основної школи;

2) принципи формування НІСКС;

3) зміст програми іншомовного соціокультурного мінімуму (далі – ПІСКМ) для основної школи: а) сфери спілкування – особистісна, публічна, освітня, серед яких публічна є домінуючою; б) тематика спілкування, змістом якої є житло та дім, оточення школяра, повсякденне життя, вільний час і розваги, подорожі, освіта, покупки, їжа, напої тощо; в) СК одиниці, що формують СК знання в межах окремих тематик спілкування; г) загально-комунікативні вміння в рецептивних і продуктивних видах діяльності в межах СК змісту тем спілкування;

4) засоби вираження ПІСКМ основної школи – навчальна програма, підручник, текстові (письмові та усні) та позатекстові матеріали (фото, ілюстрації, аудіо- та відеоматеріали);

5) форми реалізації змісту ПІСКМ основної школи;

6) прийоми оволодіння змістом ПІСКМ – комунікативні та інтерактивні методи навчання;

7) форми засвоєння змісту ПІСКМ/взаємодії між учасниками освітнього процесу: індивідуальна, групова і парна;

8) кінцевий результат – сформована іншомовна СКК у школярів основної школи.

Нами здійснено добір та опис принципів формування НІСКС основної школи, серед яких: принцип комунікативної цінності, відповідності СК матеріалу тематики спілкування, принцип життєвої орієнтації, послідовності та системності й міжпредметних зв'язків, принцип автентичності, достатності та доступності, частотності, принцип типовості та варіативності, принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності, принцип ситуативності, принцип врахування думки автора-носія мови. Вони орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, сприяють формуванню всіх складових іншомовної

СКК, а отже, задовольняють потреби міжкультурного спілкування. Водночас, вони дають можливість упорядкувати іншомовну СК інформацію впродовж навчальних років основної школи так, щоб навчально-виховний процес був максимально ефективним для формування іншомовної СКК, що й є метою створеного нами середовища.

Нами здійснено опис етапів формування іншомовної СКК школярів основної школи в межах НІСКС, що відповідають навчальним рокам у межах 5–9-х класів. Їх зміст узгоджується з принципами формування НІСКС, які, у свою чергу, спрямовані на виконання завдань і цілей сучасної іншомовної освіти, відтак, створюють цілісну систематизовану «картину» процесу навчання іноземної мови, спрямовану на підвищення його ефективності в курсі 5–9-х класів.

Ураховуючи сучасний етап розвитку мовної освіти та навчання іноземної мови в соціокультурному контексті, тип освітнього закладу – загальноосвітня школа, певні положення нашого дослідження, зокрема, специфіку змісту СКК учнів основної школи, визначену нами, відповідно й контекст створеної ПІС-КМ, можна виокремити такі типи завдань для формування іншомовної СКК учнів основної школи: завдання на систематизацію, узагальнення вербальної соціокультурної інформації; проведення тематичного міжособистісного анкетування з подальшим узагальненням та крос-культурним аналізом; інтерпретацію образно-схематичної соціокультурної інформації та перекодування вербальної соціокультурної інформації в образно-схематичну й образну.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Д. В. Гриненко

Нині основне завдання освіти полягає в підготовці випускника, здатного знайти одразу кілька способів розв’язання тієї чи іншої проблеми і обрати найоптимальніший з них, оскільки компетентність – це, передусім, здатність учня не лише накопичувати теоретичні знання, розвивати власні уміння і навички, а й набувати досвід самостійної діяльності. Основним фактором, що впливає на процес формування таких ключових компетентностей учнів середніх навчальних закладів як соціальна, комунікаційна, громадянська, інформаційна та продуктивна є забезпечення дидактичних умов, відповідних сучасним освітнім потребам суспільства.

До дидактичних засад формування ключових компетентностей учнів середніх навчальних закладів слід віднести, передусім, як забезпечення відповідного навчального середовища, так і вдосконалення провідних дидактичних методів і прийомів навчання, основними цілями яких мають були вмотивованість та дисциплінованість кожного учня, їхня особиста зацікавленість у вивченні предмета, а також автономність їхньої роботи. Крім того, важливою є активна участь кожного школяра на уроках, особливо під час дискусій чи круглих столів, оскільки вони є одним з найрезультативніших прийомів формування комунікативної компетенції, вміння навчатися, ефективно використовувати підручник та співпрацювати з іншими учасниками дискусії. Це означає, що особливу увагу слід приділяти не пасивним дидактичним методам навчання, що спонукають лише до механічного і, як правило, короткострокового запам'ятовування поданої вчителем інформації, а напівактивним і активним навчальним методам, які спрямовані на свідоме розуміння інформації, розвиток учнівської самостійності та ініціативності.

Важливою дидактичною передумовою формування ключових учнівських компетентностей є досягнення дидактичних цілей кожного заняття, а саме здобуття нових знань, що були передбачені тією чи іншою навчальною темою, розділом тощо, удосконалення засвоєних знань і навичок, самостійне розв'язання практичних завдань на уроці, підготовка до нового навчального матеріалу і т.ін.

Окрім того, задля досягнення всіх цілей уроку, необхідно забезпечити правильно дібраний дидактичний матеріал. По-перше, він має відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, по-друге, мати інноваційне спрямування, включати в себе наочність у вигляді графіків, схем, рисунків, кінокадрів, малюнків і т.п., по-третє, спонукати учня до порівняння різноманітних точок зору на одну й ту саму проблему, виокремлення переваг і недоліків кожної з них, а також до формування власного погляду на те чи інше питання.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000397. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: О. Ф. Надтока, канд. пед. наук, старш. наук. співроб., завідувач лабораторії навчання географічної і економічної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

визначено та обґрунтовано теоретичні засади особистісно зорієнтованого навчання географії в основній школі, основні змістові лінії; психологічні основи

формування географічної картини світу в учнів основної школи; актуальні проблеми навчання географії в основній школі; послідовність формування інтелектуальних умінь з географії в учнів основної школи та визначено подальші напрями дослідження психологічних основ навчання географії в основній школі; основні вимоги до змісту навчальних текстів шкільних підручників з географії для 6-го і 7-го класів основної школи, джерела формування змісту підручника з географії; концептуальні підходи до створення особистісно зорієнтованого підручника з географії;

розроблено проект Концепції географічної освіти в основній школі; основні концептуальні засади, щодо створення підручників нового покоління для 6-го і 7-го класів основної школи; науково-методичні засади експериментальної методики вивчення географії в основній школі; опитувальники для вивчення мотивації учнів до навчання географії;

підготовлено рукописи двох навчальних програм з географії для 6-го і 7-го класів загальноосвітньої школи, здійснюється їх редагування та літературне оформлення;

створено навчальні тексти та ілюстративні матеріали до підручника; експериментально *перевірено* структуру та окремі розділи змістової частини підручників географії для 6-го і 7-го класів;

узагальнено педагогічний досвід та новітні педагогічні розробки, що стосуються географічної освіти в основній школі; визначено зміст географічної компоненти у системі шкільної освіти.

ПОБУДОВА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О. Ф. Надтока, канд. пед. наук

Уширокому розумінні методичним апаратом шкільного підручника є всі позатекстові його компоненти, які узгоджені між собою за принципом методичної доцільності:

а) апарат організації засвоєння знань та набуття компетентностей, що включає в себе запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язків задач, алгоритм виконання завдань), таблиці, надписи, пояснення та завдання до ілюстрованого матеріалу, методичне обґрунтування компонентів структури підручника;

б) ілюстративний та картографічний матеріал;

в) апарат орієнтування: вступ, зміст, бібліографія.

У результаті проведення експериментального дослідження нами встановлено, що важливу роль у сприйнятті шкільного підручника його користувачами, як учнями так і вчителями, відіграє методичний апарат. Він, передусім, має бути «оберненим до учня», тобто особистісно зорієнтованим, окрім цього, його важливою ознакою має стати орієнтація не лише в бік ретрансляції навчального матеріалу, а й розкриття методичних аспектів здобуття знань, форми набуття компетентностей.

Проведення експериментальних досліджень у ЗНЗ м. Києва, Київської, Житомирської, Хмельницької областей та контрольних зрізів у Білоцерківській гімназії №1 (Київська обл.) дали змогу виробити підходи до створення методичного апарату:

- блочність підручника, з метою реалізації учнями своїх особистісних навчальних потреб та структуризації елементів навчального матеріалу за рубриками;
- спрямування пізнавальної діяльності учнів та орієнтація розвитку творчої активності школярів;
- наявність інтерактивних рубрик, у тому числі тих, що розраховані на використання інформаційно-комунікативних технологій;
- навчально-мотивована ілюстративність (малюнки, схеми, карти тощо) має бути підпорядкована текстовій частині, нести дидактично виправдане навантаження, підкріплене питаннями розвивального характеру;
- рівневість навчальних завдань, їх методична доцільність і спрямованість на формування учнем власної траєкторії здобуття знань.

З метою реалізації окресленого у створюваному підручнику мають бути блоки особистісно зорієнтованого спрямування: «Довідкові матеріали», «Розв'язуємо проблеми», «Україна і Африка (та інші материки)», «Словник термінів». Тексти параграфів будуть підкріплені рубриками: «Запам'ятайте», «Запитання і завдання», «Висновки», «Запитання і завдання для самоконтролю», «Для допитливих». Кожний розділ підручника має завершуватися рубрикою «Узагальнення».

ПОБУДОВА ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

О. М. Топузов, д-р пед. наук

Для створення якісного шкільного підручника важливими є такі положення: структурування і добір навчальної інформації, актуальність і зв'язок із сучасністю, урахування наукових здобутків, відображення системності науки і загальнокультурних надбань у змісті освіти, гуманізація та проблемний підхід.

Наразі маємо кілька моделей створення підручника з географії: конвекційна; програмована; модель створення проблемного підручника і комбінована.

Нами розроблено модель створення проблемного підручника, який відрізняється особливим методичним апаратом, коли його основний текст і всі позатекстові елементи узгоджені між собою за принципом методичної доцільності.

У проєкті підручника «Географія материків і океанів. 7 кл.» (авт.: Топузов О. М., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г.) запропоновано модель проблемного навчання географії, яка пройшла експериментальну перевірку у ЗНЗ м. Києва, Київської, Житомирської, Хмельницької областей. Ця модель містить систему методичних підходів для реалізації проблемного навчання на заняттях географії. Вона реалізується через поєднання матеріалу основного тексту та елементів методичного апарату. Модель створення проблемного підручника зорієнтована на творчий характер навчальної діяльності, її продуктивну складову. Розв'язання проблем є основною методичною особливістю цих підручників і вони спрямовуються на поглиблення знань і формування компетентностей учнів.

З метою реалізації положень проблемного навчання у створюваному підручнику виокремлюватимуться блоки: «Розв'язуємо проблеми», «Україна і Австралія (та інші материки)», «Словник термінів». Тексти параграфів будуть підкріплені рубриками: «Запам'ятайте», «Запитання і завдання», «Висновки», «Запитання і завдання для самоконтролю», «Для допитливих». Найважливішою, на наш погляд, є рубрика «Досліджуємо материк». Дослідження кожного з материків здійснюється відповідно до засад проблемного навчання. Визначається стрижнева проблема, яка є характерною для певного материка, викристалізовується його головна особливість. Наприклад, «Антарктида – найхолодніший материк, а Австралія – найпосушливіший». З огляду на окреслені особливості здійснюється реалізація навчального матеріалу і добирається комплекс проблемних завдань.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ПРИ ФОРМУВАННІ ГЕОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, д-р пед. наук

Сучасна школа знаходиться в руслі глобальних проблем, стоїть на порозі трансформації соціальних цілей і функціональних характеристик в умовах становлення ринкових відносин. Реформа школи покликана розв'язати низку таких проблем і суперечностей, як невідповідність змісту, форм і методів

освітньої та професійної діяльності проблемам сучасного стану науково-технічного прогресу. Саме від професійного рівня готовності майбутнього вчителя географії залежить якісне виконання завдань, які постали перед географічною освітою й системою виховання підростаючого покоління.

Для підвищення ефективності навчального процесу педагог має не лише знати правила організації інтерактивного навчання, а й розуміти його сутність, знати позитиви і недоліки, вміти передбачати бажані результати не тільки у плані навчальних досягнень, але й в особистісних стосунках з учнями, враховуючи психологічні особливості дитини кожного вікового періоду. Відомо, що найкраще сприймається матеріал, який пов'язаний з практичним досвідом особистості. Отже, якщо ми хочемо, щоб учителі щоденно застосовували активні методи навчання, ми маємо їх цьому навчити, саме тому треба готувати студентів шляхом застосування інтерактивних методів, щоб вони засвоїли якомога більше форм практичної роботи.

Одна з особливостей інтерактивного навчання – залучення всіх учасників навчального заняття до активного пізнавального пошуку. Учні мають можливість висловлюватися з приводу того, що вони знають та думають, співвідносити свою точку зору зі знаннями своїх однокласників. Для такої діяльності характерні соціальне партнерство, співпраця, творчість.

Одна з конкретних цілей інтерактивного навчання полягає у створенні належних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну самодостатність. Це робить навчальний процес продуктивнішим, спрямованим на творчий особистісний розвиток.

Географія має велике загальноосвітнє і виховне значення, а геологічні поняття дають основу для правильного розуміння сучасної геологічної структури як нашої країни, так і всіх материків, особливостей їх рельєфу, клімату, корисних копалин тощо.

Лише освоївши їх учень може глибоко усвідомити зміну геологічних подій у часі і просторі та зрозуміти фізико-географічні умови минулих геологічних періодів, що неодмінно підведе фундамент під вивчення таких предметів, як фізична географія України, фізична географія материків, економічна та соціальна географія України і світу.

Отже, теоретичний аналіз системи інтерактивного навчання, умов ефективності її впровадження в освітній процес сучасної школи дає змогу стверджувати, що вміле використання інтерактивних форм і методів сприятиме зміні форм діяльності задля зосередження на вузлових проблемах, які потребують постійної уваги.

КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ

Л. В. Тищенко, канд. пед. наук

Рівень освіти наших громадян, який засвідчується кваліфікаційним документом про закінчення шкіл різних ступенів, — вищої (дипломи) і середньої — визнається автоматично в зарубіжних країнах.

Проблемою вимірювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти займаються такі вітчизняні педагоги: О. Савченко, І. Вакарчук, Л. Гриневич, О. Локшина, І. Прокопенко, С. Раков та ін. Проблему моніторингу якості функціонування системи освіти, її окремих складових, результатів навчальних досягнень учнів розглядають у своїх працях зарубіжні вчені, а саме: Ф.-М. Ферар, А. Забульоніс, Г. Ковальова, Е. Красновський, К. Краснянська, Ю. Нейман, К. Роеж'єр та ін.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів є одним із важливіших етапів навчального процесу загальноосвітньої школи. Це — складні дидактичні процеси, які, з одного боку, можуть бути автономними, а з іншого — діалектично взаємодіяти.

Контроль за засвоєнням знань, умінь і навичок учнів у процесі навчання географії материків і океанів — невід'ємна ланка навчального процесу, адже саме завдяки йому вчитель одержує зворотну інформацію про те, як учні сприймають, розуміють і засвоюють навчальні знання і чи вміють ними користуватися. Одним із методів контролю навчання досягнення знань учнів у процесі навчання курсів географії є тести.

Тест (англ. *test* — *перевірка, випробування, контрольна робота*) — *сукупність завдань з певної галузі знань, або навчального предмета, яка дає змогу оцінити знання, вміння, навички, компетентність учнів чи студентів.*

Основна роль відводиться, на нашу думку, вчителю, який, знаючи здібності учнів, може запропонувати відповідні тести. З іншого боку, сам учень, знаючи ціну кожного рівня, може визначити ті завдання, які вибере свідомо й самостійно, відповідно до власних цілей, і зможе набрати в сумі від 1 до 12 балів, у такий спосіб засвідчивши власні досягнення за темою.

Завдання з вільно конструйованою відповіддю рекомендуємо використовувати при проведенні занять з активними формами навчання, під час ролевих і ділових ігор, прес-конференцій, конференцій, семінарів тощо. Вони дають можливість учням розширювати й поглиблювати свої знання, уміння і навички, привчають до самостійної діяльності на уроках, формують аналітичний підхід

до навчального матеріалу. Учитель, користуючись ними, може диференційовано підходити до розподілу завдань і вивчення навчального матеріалу у класному колективі. Тестові завдання бажано використовувати й при проведенні шкільних олімпіад, у позакласній роботі з географії тощо.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Н. А. Ковчин, канд. пед. наук

Розбудова оновленої системи освіти в країні нині супроводжується суттєвими зрушеннями в педагогічній теорії і практиці. Зростає актуальність проблеми оновлення змісту географічної шкільної освіти.

Загальні системні процеси у світі потребують розроблення нових психолого-педагогічних підходів до реалізації основного завдання сучасної школи – формування наукової географічної картини світу в учнів.

Інтелектуальний розвиток у підлітковому віці має певні особливості: у цей віковий період триває розвиток розумових здібностей, як результат – розширення певних меж уяви учнів середньої школи, загалом їхньої свідомості, проникливості і діапазону суджень. Пізнавальні можливості швидко зростають, водночас сприяють швидкому накопиченню загальних, зокрема, географічних знань, що збагачують їхнє життя. Когнітивна сфера характеризується прискореним розвитком абстрактного мислення, формуванням та зростанням когнітивних навичок, що суттєво впливає на зміст і широту думок підлітка, на здатність до моральних міркувань, рефлексії. Учень не тільки поступово узагальнює інформацію, одержану на уроках географії, але й визначає особисте місце власного «Я» в усіх географічних процесах.

Сучасні психологічні дослідження підтверджують, що в підлітковому віці і надалі відбувається формування мислення. З 11–12 і до 15 років – операції мислення здійснюються без (за необхідності) конкретної опори, формується понятійне й абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез, логічних правил дедукції.

Такі зміни готують до вивчення динамічних змін у геосередовищі. Установлено, що в основній школі учні психологічно готові до формування цілісної географічної картини світу, образу «Я – у світі». Ефективним засобом для цього є організація процесу навчання, спрямованого на розвиток пізнавальних

можливостей, інтелектуальних умінь, навичок (аналізу, систематизації, узагальнення) і на розвиток рефлексії. Рефлексія – це процес самопізнання особистістю учня внутрішніх психічних пізнавальних актів і станів у процесі навчання, а також це процес осмислення того, що відбувається в особистій свідомості. Це допомагає визначити своє місце в середовищі.

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ WEB-РЕСУРСІВ

О. П. Кравчук, канд. пед. наук

Цінність навчально-виховного процесу полягає у створенні умов для розвитку учнів і удосконаленні методичної системи вчителів.

За результатами констатувального дослідження, переважна частина вчителів і науковців (від 56% до 93% опитаних) як в Києві, так і в районних і обласних центрах, покладає високі надії в підвищенні якості педагогічного процесу на застосування нових інформаційних інструментів і технологій та широке використання web-простору у власній методичній системі. Майже третина вчителів також вірять у їхній багатих дослідницький потенціал, хоча показують досить низький рівень культури користування інформаційними джерелами і опрацювання їх змісту. 25–30% з опитаних можна вважати загально обізнаними у поняттях «Інтернет», «web-технології», «web-ресурс», «інформація», «інформаційні технології», хоча 56% опитаних засвідчили, що широко користуються пошуковими системами і аудіо-відеоматеріалами, які знаходяться у вільному доступі у web-просторі. В оцінці інновацій майже 70% довіряють рекламним акціям і оцінками авторитетних колег, їх приваблює відчуття модернізації методичної системи за рахунок наявності новітньої дорогої техніки в кабінеті. Звертає на себе увагу і високий рівень тривожності вчителів щодо можливих загроз для розвитку людини з боку web-творців (від 64% до 91% опитаних). Здебільшого вона ґрунтується на широко висвітлених у засобах масової інформації сумнівах психологів-практиків, реакційних політиків і ортодоксальних релігійних діячів, але не на результатах власних педагогічних спостережень і відповідного аналізу. Більше половини з тих, хто має реакційно-негативну думку щодо розвитку педагогічних web-ресурсів, не знають технології їх створення і не висловлюють бажання щодо пізнання їх.

На констатувальному етапі дослідження було проаналізовано публічно доступні web-ресурси з навчальними матеріалами для початкової школи, уроків географії і економіки. Висновок: ще не існує готового повноцінного навчально-методичного web-ресурсу, який міг би задовольнити потреби учнів

у педагогічній підтримці. Ресурси, які ґрунтуються на змісті класичних підручників і розроблені на матеріалі створених у радянські часи телевізійних сюжетів, здебільшого виконані на високому педагогічному, технічному і естетичному рівні. Вони транслюють дидактичну мету, в них закладено потужний методичний апарат, який дає змогу будь-якому вчителю використовувати їх з максимальною віддачею. Найбільш ґрунтовно розроблені навчальні матеріали з економічних дисциплін, у них найбільше задіяні ресурси великих міжнародних економічних структур, які зацікавлені у популяризації не тільки власних продуктів, але й у просуванні нових (не завжди гуманних) технологій розвитку бізнесу, економічних стосунків тощо. В розробленні їх, здебільшого, задіяні іноземні фахівці з управління людськими ресурсами і майже не задіяні педагоги. Це цінний досвід, який необхідно використати для створення українських педагогічних web-ресурсів.

Отже, ще зарано говорити про результати функціонування українського педагогічного web-простору – він тільки створюється, тому потенційні автори ще не володіють специфічними знаннями і технологіями для розроблення педагогічних web-ресурсів, хоча фахівці з технічної підтримки цього процесу вже є. Задля комплексного дослідження заявленої проблеми варто створити експериментальну web-школу на базі Інституту педагогіки НАПН України, яка опікуватиметься всіма важливими питаннями розвитку навчальної практики і генерації досвіду з цього питання.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Т. Г. Назаренко, канд. пед. наук

Для експериментальної перевірки педагогічної доцільності змісту і структури підручника з географії для учнів 7-го класу було організовано і проведено педагогічний експеримент. Перед проведенням експерименту нами ставилася мета: перевірити відповідність змісту підручника цілям і завданням географії відповідно до навчальної програми; з'ясувати доцільність програмових вимог та глибину засвоєння учнями географічних понять і термінів, а також географічної номенклатури; визначити доступність завдань і запитань для учнів, а також види контрольних тестів.

Підручник з географії для основної школи розрахований на учнів, які знають й вміють користуватися географічними джерелами інформації, користуються власним географічним словником, тому способами вимірювання результатів

педагогічного експерименту було обране контрольне тестування за допомогою тестів успішності, а також різнорівневих практичних робіт. Оцінювання ефективності навчання за створеним підручником з географії здійснювалося за такими напрямками: вирізнявся рівень засвоєння географічних знань, встановлювалися зміни у мотиваційній сфері, з'ясовувався ступінь бажання учнів у навчанні географії, володіння географічною термінологією.

Дослідженням з'ясовано, що вимоги до навчальної підготовки учнів з географії загалом є посилюючими і доцільними для учнів основної школи. Окремої уваги потребує засвоєння географічної термінології і номенклатури.

Здобуті результати педагогічного експерименту, кількісний та якісний аналіз підтвердили методичну доцільність і педагогічну ефективність навчання географії в 7-му класі. За розробленою структурою і змістом підручника нами окреслено напрями його удосконалення.

КРАЇНОЗНАВЧА СКЛАДОВА ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ

О. С. Нехомяж, канд. пед. наук

Країнознавча складова курсу «Географія материків і океанів» є важливим компонентом його змісту. Вона спрямована на вивчення учнями територій, країн і регіонів за різними джерелами, як під керівництвом учителя так і самостійно. У процесі навчання вони ознайомлюються з природою та господарством України, Німеччини, Франції, Росії, Японії, Китаю, США, Канади, Бразилії, Єгипту та інших країн.

Навчання географії материків і океанів з використанням країнознавчого матеріалу значно полегшує засвоєння наукових понять і формує країнознавчу компетентність.

Здійснення країнознавчого підходу під час навчання географії материків і океанів вимагає умілого поєднання різноманітних методів і прийомів навчальної роботи. Основними методами і прийомами, що забезпечують країнознавчий підхід у навчанні географії, вважаються: бесіда – один з активних і поширених методів у процесі навчальної роботи. Залежно від дидактичних завдань уроку можуть бути використані такі її різновидності: а) евристична бесіда, що спирається на країнознавчі знання, пізнавальний і життєвий досвід учнів з метою спонукання до самостійних висновків і узагальнень нових знань; б) перевірна бесіда, що застосовується під час перевірки знань учнів і їхніх умінь аргументувати теоретичні знання фактами і прикладами зі свого оточення і країнознавчими поняттями; розповідь учителя про природу і господарство різних

країн, а також про Україну. Сюди також слід віднести використання в розповіді повідомлень і відомостей про окремі країни і території, застосовуючи регіональний аспект; проведення практичних і самостійних робіт країнознавчого характеру. Основними видами практичних і самостійних робіт, спрямованих на здобуття учнями країнознавчої компетенції, можуть бути: а) опис на основі конкретних джерел і використання картографічного матеріалу за просторовими одиницями країн та територій, складання картосхеми етнографічних територій тощо; б) робота з довідниками, літературою і періодичною пресою (підбір статистичного матеріалу, тематичних статей тощо); в) організація спостережень під час екскурсій та туристичних поїздок учнів. Корисним прийомом використання країнознавчого матеріалу є випуск країнознавчої газети або бюлетеня. За умови наближення таких стіннівок до тематики розділів курсу географії вони стають надійними помічниками і додатковими джерелами знань.

Поглиблення країнознавчої складової є одним із завдань методики навчання географії материків і океанів, спрямування її у русло осучаснення та фундаменталізації її змісту.

РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСІВ, ЙОГО СТРУКТУРИ ТА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ

В. С. Яценко, канд. пед. наук

Упродовж 2013 р. проходив формувальний експеримент з теми «Оновлення навчально-методичного апарату підручника шкільного курсу географії (6 клас)» науково-дослідної роботи. Основний акцент на цьому експериментальному етапі було приділено розробленні змісту підручника з географії для 6-х класів (брали участь 42 учні), його структури та методичного апарату. Водночас здійснювалася підготовка матеріалів навчального підручника «Загальна географія» (6-й клас) для його подальшої апробації.

У ході експерименту було виявлено як позитивні, так і негативні сторони засвоєння учнями шостих класів основних географічних понять та умінь і навичок відповідно до оновленої навчальної програми 2011 р., зокрема, встановлено, що найкраще учні засвоюють, працюючи з навчальним підручником, такі поняття, як «географічне положення» (правильно відповіли 97,6% респондентів), «охорона навколишнього середовища» (правильно відповіли 92,8% респондентів), «географічна карта» (правильно відповіли 78,4% респондентів), «клімат» (правильно відповіли 71,2% респондентів) та інші. Виявлені практичні вміння відстають за рівнем сформованості від теоретичних знань учнів. Так, за поняттям «географічна карта» 21,6% респондентів не змогли ко-

ристоватися умовними знаками плану і карт, хоча більшість показали високий рівень відповідних знань і вмінь. Значний відсоток учнів (28,8% опитаних) не змогли проаналізувати закономірність розподілу температури повітря протягом доби, сезону, року, що є важливим вмінням сформованості уявлення про кліматоутворювальні чинники.

Переважає більшість учнів 6-х класів мають початковий або «відсутній» рівень засвоєння теоретичних знань – географічні поняття, наприклад, «масштаб» (19,2% респондентів дали правильну відповідь; 57,6% дали неправильну відповідь, а 23,2% взагалі не змогли користуватися різними видами масштабу). Складно засвоювати учням і поняття «топографічна карта» (4,8% респондентів змогли дати правильну відповідь, а інші – 95,2%(!) не вміють розв'язувати задачі з різними видами масштабів тощо).

Тож удосконалюючи навчально-методичний апарат підручника «Загальна географія» (6-й клас), ми приділяємо увагу формуванню початкових географічних понять і термінів шестикласників, зокрема, компонентів географічної культури, використання інформаційно-комунікативних технологій тощо. Реалізація мети експерименту здійснювалась у підручнику за допомогою особливого текстового компонента, специфічного для географії, наприклад, основи картографії, статистики; особливості завдань відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів; орієнтація на організацію творчої діяльності учнів та самооцінку і контроль власних навчальних досягнень.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко, канд. пед. наук

Проблема застосування еколого-еволюційного підходу (ЕЕП) у шкільній природничо-науковій освіті є водночас соціальною і педагогічною. Соціальний зміст пов'язуємо з проблемами гармонійного розвитку людства, що диктують необхідність подолання в суспільстві глобальних екологічних проблем, які виникають у зв'язку з ускладненням взаємовідносин людства з природою та потребують переоцінки світоглядних орієнтирів під гаслом – не насильство, а гармонійне співіснування людини і природи. Педагогічний зміст проблеми пов'язуємо з необхідністю оновлення шкільної природничо-наукової освіти на засадах збалансованого розвитку суспільства, враховуючи сучасну тенденцію до формування цілісних знань за галузевим, а не за предметним принципом.

Під ЕЕП розуміємо сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання природи та її об'єктів як систем з поясненням їх екологічних зв'язків, еволюції та прогнозуванням перспектив їх збалансованого розвитку.

Концептуальними ідеями ЕЕП визначаємо ідею еволюції, або розвитку, та ідею екоцентризму, що ґрунтується на принципах філософії «екологічного реалізму» і екологічного виховання. Ретроспективний аналіз наукової літератури засвідчує, що ідеї ЕЕП мають досить тривалу історію становлення й залишаються актуальними в сучасному вимірі.

Функціями ЕЕП, які розкривають його роль у шкільній ПНО є:

1) *філософсько-нормативна*, яка передбачає визначення вихідних світоглядних, науково-методологічних і гносеологічних принципів формування змісту природничих предметів на засадах ЕЕП;

2) *когнітивно-прогностична*, яка спрямована на втілення концептуальних ідей ЕЕП у змісті природничих предметів, що сприяють формуванню в свідомості учнів цілісних знань про природу, екологічного мислення, екологічного світогляду та природничо-наукової картини світу;

3) *конструктивно-практикологічна*, яка передбачає виявлення та теоретичне обґрунтування дидактичних основ навчання природничих предметів на засадах ЕЕП, організацію навчально-виховного процесу з їх реалізації з метою оновлення ПНО на засадах освіти для збалансованого розвитку.

ЕЕП не є якісно новим способом вивчення природи. Він як і решта підходів (системний, функціональний, цілісний тощо) є універсальним, адже підходи не можуть оцінюватися з позиції «краще – гірше». Ми говоримо лише про ефективність цього підходу до навчання природничих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах.

СУТЄВІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У КУРСІ ГЕОГРАФІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Г. М. Ісаєва

Використання методу проектів – самостійне розв'язання учнями географічних проблем, які мають для них життєвий смисл. Цей метод передбачає «проживання» учнями відповідного відрізка часу у навчальному процесі, а також їх залучення до формування наукового уявлення про навколишній світ, конструювання матеріальних чи інших об'єктів. Матеріалізованим продуктом проектування є навчальний проект, який визначає самостійне розв'язання

проблем у вигляді розробок, макетів, карт, схем і т. п. Дидактичною одиницею в методі проектів є взята із реального життя і особисто значуща для учнів проблема (екологічна, історична, соціально-економічна, краснзнавча тощо).

Працюючи над проектом у навчальному процесі з географії, учні оволодівають комплексом географічних умінь (пізнавальних, практичних, оцінних), основами взаємодії одне з одним і рефлексією, вчаться здобувати нові знання, а також інтегрувати їх.

Суттєвими особливостями цього методу є суб'єктність школяра, діалогічність, креативність, контекстність, інтегративність, технологічність, які виникають у процесі реалізації методу проектів.

Організація навчання географії за методом проектів передбачає перетворення учнів на *суб'єктів діяльності*. Кожний школяр стає рівноправним членом творчого колективу, робота в якому дає змогу об'єднатися за інтересами, забезпечити різноманітність рольової діяльності, виховувати обов'язковість, відповідальність під час виконання завдань у заплановані терміни.

Діалогічність дає змогу учням у процесі виконання проекту вступати в діалог з власним «Я», з однокласниками. Саме в діалозі здійснюється «вільне самовідкриття особистості». Діалог у методі проектів виконує функцію специфічного, соціокультурного середовища, що створює умови для прийняття школярами нового досвіду, у результаті чого отримана географічна інформація стає особистісно значущою.

Креативність пов'язана з розв'язанням проблемної ситуації, яка обумовлює початок активної розумової діяльності, самостійності учнів; як результат – вони знаходять суперечності між відомим їм географічним змістом і неможливістю виявити нові факти і явища. Розв'язання проблеми нерідко приводить до оригінальних, нестандартних способів діяльності і результату виконання. Будь-який проект – це завжди творчість учнів.

Контекстність дає змогу створити проекти, які наближені до природної життєдіяльності учнів, усвідомити місце географії у загальній системі людського буття. Навчальні географічні проекти можуть бути виконані у контексті науково-пізнавальної, практико-зорієнтованої, комунікативної, художньо-естетичної діяльності людини.

Інтегративність означає оптимальний синтез знань для реалізації учнями проблеми, яка вивчається з використанням змісту інших предметів. Інтегративність обумовлена самим предметом географії.

Технологічність пов'язана з організацією пізнавальної діяльності учнів за певними етапами проектної діяльності.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Ю. М. Люлькова

Соціально-економічні процеси, які відбуваються в сучасному світі, висувають до освіти нашої країни нові вимоги – формування економічної компетентності у підростаючого покоління та вироблення здатності протистояти негативним явищам, що можуть відбуватися у ринковому середовищі.

У процесі навчання географії важливо дати учням початкові економічні знання та показати, як можна їх практично застосувати. Це початковий етап формування економічної компетентності. Вона дає змогу розуміти і аналізувати події, що відбуваються в економічному житті, знаходити свої шляхи в розв'язанні економічних проблем тощо.

Формування економічної компетентності передбачає сприяння свідомому ставленню учнів до економічних знань, умінь, до трудової діяльності та її результатів тощо. Тож результатами є розвиток економічного мислення, моральних і ділових якостей, що формуються в економічній та громадській діяльності.

Основною підвалиною економічної компетентності є відповідні знання. Їх учні основної школи здобувають, переважно, на уроках географії, починаючи з 6-го класу, де вони вперше ознайомлюються з господарством і видами господарської діяльності. У курсі «Географія материків і океанів» соціально-економічна складова розширюється, тому й зростають можливості економічної освіти школярів. Нова навчальна програма з географії декларує вивчення курсу «Географія України» у 8-му, а суспільної географії світу – у 9-му класах. Саме у цих класах учні ознайомлюються з такими важливими поняттями, як «валовий внутрішній продукт», «національна економіка», «світова економіка», «міжнародний географічний поділ праці» тощо.

З огляду на викладене, постає ще одне питання, яке заслуговує на увагу, — методи засвоєння знань і технології навчання. Педагогічна практика підтверджує, що найбільш ефективними для формування економічної компетентності залишаються такі технології навчання: інтерактивне навчання, навчання як дослідження, метод проектів, створення ситуації успіху, інформаційно-комунікативне, імітаційне, проблемне навчання тощо. Використання їх дає змогу учням проявити свою індивідуальність та креативність. На основі використання технологій навчання відбувається перехід до компетентнісної моделі навчання, яка поєднує знанняву, діяльнісну і ціннісно-орієнтаційну складові.

ДИДАКТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Н. О. Гончарова

У ХХІ столітті одним із провідних завдань в інноваційній освітній діяльності виступає підвищення рівня організації навчально-виховного процесу і оснащення навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів, про що свідчать результати аналізу нормативно-правових документів і актів, а саме: щодо підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року (Постанова КМУ №561 від 13.04.2011 р.); про забезпечення навчальних кабінетів обладнанням загального призначення (Наказ МОН України №79 від 03.02.2005 р.); щодо переліку навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання та обладнання загального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів (Наказ МОН №364 від 20.06.2002 р.); про затвердження Положення про електронні освітні ресурси (Наказ МОН України №1060 від 01.10.2012 р.).

Серед засобів навчання у нашому дослідженні ми виокремлюємо дидактичні матеріали.

Результати вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури дали змогу нам розробити сучасну класифікацію дидактичних матеріалів з географії за різними ознаками. Нами був розроблений і впроваджений у навчально-виховний процес з географії у школах м. Києва, Хмельницької та Рівненської областей комплекс дидактичних матеріалів, а саме: засоби унаочнення, картки-завдання, ігрові дидактичні матеріали до окремих тем курсу «Географія материків і океанів» (7 клас).

Наукова новизна дослідження полягає у спробі диференційованого підходу до використання дидактичних матеріалів на уроках географії відповідно до виокремлених нами чинників: рівень підготовки вчителя і учнів, індивідуальні особливості учнів, тип уроку, структурні компоненти уроку тощо.

Отже, за результатами педагогічних досліджень виявлено такі позитивні риси застосування дидактичних матеріалів на уроках географії: у процес задіюються всі учні; зростає пізнавальна активність учнів; комплексно розвиваються всі види пам'яті, підвищується ефективність запам'ятовування, а отже, забезпечується міцність здобутих знань; ураховуються індивідуальні особливості кожного школяра; здійснюється узагальнення і систематизація географічних знань; діти привчаються до самостійної праці з підручниками, навчальними посібниками, атласами та іншими джерелами географічної інформації.

Зазначимо, що подальшого дослідження потребує питання обґрунтування методики застосування диференційованих дидактичних матеріалів на уроках географії у старшій школі і розробка електронних дидактичних матеріалів.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНИХ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ

В. О. Надтока

За результатами наукових пошуків виокремлено два основні підходи до формування навчальних понять: перший спирається на емпіричну теорію узагальнення (Гальперін П. Я., Менчинська Н. А., Талізін Н. Ф., Шардаков М. Н.); інший – на теорію змістового узагальнення (Давидов В. В., Усова А. В., Харитонов А. А.).

Для переважної більшості людей головним, якщо не єдиним, джерелом географічних знань є основна школа. Від шкільної загальноосвітньої підготовки залежить рівень географічної культури населення, що передбачає елементарні навички географічного мислення.

За психологічних особливостей розумового розвитку учнів у підлітковому віці, коли формуються основи більшості наукових дисциплін, зумовлюється значне навантаження на пам'ять, увагу та психіку учнів. У цьому віці виникає необхідність ущільнення програмового матеріалу. Саме тому доцільно буде формувати систему гідрологічних понять, що відповідає таким вимогам: ініціалізація понять, підбір шляхів і підходів до формування понять, чіткий добір завдань на підсилення взаємозв'язків між елементами у системі, виявлення та корекція недоліків у формуванні системи гідрологічних понять.

Нараз під час вивчення курсів фізичної географії загалом, та у процесі формування системи гідрологічних понять безпосередньо, вчителі-практики використовують різні методики та форми організації навчання, але більшість з них зорієнтовані на те, щоб учні інформацію запам'ятовували, розуміли її суть. Тож слід зважати на особистісні характеристики кожного учня. Утім, оскільки ці поняття потрібно швидко, якісно і в потрібний час відтворити, то необхідно учнів у процесі формування системи гідрологічних понять скеровувати на створення відповідного учнівського комплекту. У процесі укладання такого комплекту оптимізуються процеси пам'яті, що й спрямує учня на самостійне удосконалення своїх знань.

Учнівський комплект має складатися з трьох провідних взаємопов'язаних блоків: базуотворювальний, розвивальний, допоміжно-мотивувальний.

Базоутворювальний блок має містити короткий конспект, практичні роботи та географічний словник. Допоміжно-мотивувальний блок складається зі списку джерел дослідів, запитань учнів до учнів, інтелектуальних ігор. Розвивальний блок у своїй структурі містить повідомлення, творчо-інтелектуальні завдання, запитання до вчителя. У шостому класі вчителю слід більше уваги приділяти формуванню базоутворювального блоку, а в сьомому і восьмому класах – двом іншим.

ЗНАЧЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УЧНІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Н. Г. Кушнарєнко

Краєзнавство, як комплекс наукових дисциплін різних за змістом та методами дослідження, здійснює наукове та всебічне пізнання краю. Краєзнавчі дослідження дають можливість вивчити матеріал безпосередньо за подіями, а також за застосування географії, екології, демографії, етнографії, статистики, топоніміки, за широкої джерельної бази з пріоритетом місцевих джерел.

Формування краєзнавчих знань учнів на заняттях фізичної географії відбувається на основі специфічного змісту, який є одним з основних засобів і чинників формування природничої освіти і полягає у поєднанні урочної й позакласної роботи.

Цей процес формування краєзнавчих знань здійснюється поетапно, з урахуванням програми викладання природничих предметів і з використанням різноманітних позакласних форм роботи, які мають поглибити й урізноманітнити становлення краєзнавчої компетентності учнів.

Отже, поєднання урочних і позаурочних занять дає можливість забезпечити комплексний підхід до формування краєзнавчих знань учнів.

Для ефективнішого формування краєзнавчих знань учнів основної школи в процесі навчання фізичної географії слід використовувати обґрунтовані педагогічні умови, які відображені в триєдиному аспекті «знати – уміти – застосовувати», а саме:

- а) координацію краєзнавчих досліджень учнів за змістом, структурою й основними завданнями фізичної географії;
- б) системну реалізацію міжпредметних зв'язків і встановлення відповідності краєзнавчих знань матеріалу, який вивчається у фізико-географічних курсах;
- в) застосування особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, надання особистісного смислу та забезпечення мотивації учнів

в оволодінні краєзнавчими знаннями й уміннями використовувати їх за розв'язання проблемних ситуацій і пізнавальних завдань;

г) застосування рефлексивного підходу до навчання, реалізація умінь і навичок практичного характеру в найбільш високоорганізованих формах краєзнавчої роботи.

Для закріплення тематичних знань учнів доречно проводити такі пізнавальні заходи, як екскурсії та походи. Під час цих заходів слід спостерігати або вивчати поєднання і взаємообумовленість різних сторін історії та сучасного життя краю, його природно-географічного середовища. Отже, поєднання різноманітних підходів у навчанні учнів сприятиме формуванню у них знань з фізичної географії.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. М. Лучнікова

Побудова інформаційного суспільства та широке запровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є пріоритетами напрямками державної політики України. На створення інформаційного суспільства спрямовує Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» та інші законодавчі документи.

Перед сучасною школою постають нові завдання: створення навчального середовища, що мотивує учнів самостійно добувати, обробляти отриману інформацію, обмінюватися нею, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі; створення умов, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів; запобігання перевантаженням школярів. Ці завдання успішно розв'язуються завдяки інформаційним технологіям.

Процес організації навчання соціально-економічної географії України з використанням ІКТ дає змогу:

- здійснювати самостійну навчально-дослідну діяльність (моделювання, метод проєктів, розробка презентацій, публікації тощо), що розвиває творчу активність учнів;
- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різноманітних завдань, самостійно працювати з навчальним матеріалом, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає в учнів позитивні емоції та формує позитивні навчальні мотиви;

- ефективно розв'язувати проблему наочності навчання, розширювати можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для учнів, вільно здійснювати пошук необхідного школярам навчального матеріалу у віддалених базах даних завдяки використанню засобів телекомунікації, що також сприятиме формуванню в учнів потреби в пошукових діях;

- самостійно аналізувати і виправляти помилки, коригувати свою діяльність за наявності зворотного зв'язку, в результаті чого удосконалюватимуться навички самоконтролю.

Використання ІКТ у процесі навчання географії вимагає певної підготовки. Вчитель має володіти навичками роботи з різними програмними продуктами, щоб підготувати якісний комп'ютерний супровід уроку. Результат залежить від особистості вчителя, рівня його майстерності. ІКТ не тільки полегшують доступ до інформації і відкривають можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації та диференціації, але й дають змогу по-новому організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, за якої учень стає активним і рівноправним учасником освітньої діяльності.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ «СУСПІЛЬНА ГЕОГРАФІЯ СВІТУ» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

А. О. Уткін

Зміни, які відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, вимагають нових підходів до освіти та системи виховання. Нині всі країни світу розв'язують схожі проблеми в галузі освітньої діяльності – підвищення якості освіти та її доступності, відповідність освіти соціальним та економічним вимогам сучасності. Розв'язання цих проблем є також пріоритетним і для вітчизняної системи шкільної освіти, в тому числі, географічної, яка має відповідно реагувати на структурування та реалізацію змісту навчання.

Такі зміни торкаються не тільки методики навчання географії, але й всієї дидактики, оскільки відбувається перебудова загальноосвітньої школи. Наразі учні стикаються з низкою проблем, адже економіка, політика та населення мають динамічний характер. Саме динамічність суспільної географії дає поштовх для оновлення, удосконалення та реструктурування існуючих курсів географії. Створюються нові концепції освіти, стандарти, мета яких полягає в ознайомленні

учнів з розробками наукових засад територіальної організації суспільства, дослідженні економічно-соціального та комплексно-пропорційного аспектів розвитку продуктивних сил тощо. У цих умовах ускладнюються соціально-професійні функції вчителя, оскільки саме він є ключовою постаттю у передачі матеріалу, конструюючи план уроку, спираючись на положення програми.

Слід урахувувати й зміни в розвиткові мислення учнів певного віку, що дасть можливість підготувати їх до вивчення більш глибокого і серйозного матеріалу із суспільної географії з врахуванням сучасних глобальних змін у середовищі. Здатність учнів основної школи до дедукції, до формулювання логічних висновків з конкретних положень дають можливість оновлювати і ускладнювати зміст матеріалу з географії саме з врахуванням таких психологічних особливостей учнів основної школи.

Нами була проведена попередня моніторингова робота з учителями географії Солом'янського району м. Києва на предмет відповідності цих положень сучасній навчальній програмі. Результати були цілком очікувані, адже скорочення годин навчання географії, за постійно зростаючої кількості матеріалу, змушує вчителів усе більше матеріалу виносити на самостійне опрацювання. В умовах збільшення значення математичного й лінгвістичного напрямів й збільшення кількості курсів за вибором учні неспроможні витратити відведений їм час поза школою на опрацювання тем самостійного вивчення. Як наслідок, маємо стабільне зниження рівня географічних знань. Опитування проведено у гімназії біотехнологій №177, гімназії №178, спеціалізованій школі №187, гімназії «Міленіум» №318, ліцеї №142 та ін. столиці.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000314. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач лабораторії інтеграції змісту освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

розроблено навчальні програми з інтегрованих курсів «Природознавство» для 5–6-го кл., «Фізика. Хімія» для 7-го кл., «Фізика. Хімія» для 8–9-го кл., «Біологія. Географія» для 7–9 кл., зміст посібників «Природознавство» для 5–6-го кл., «Фізика. Хімія» для 7-го кл., «Фізика. Хімія» для 8–9-го кл., «Біологія. Географія» для 7–9 кл., зміст розділів посібника для вчителів «Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи»;

утілено в змісті навчальних програм з інтегрованих курсів природничого циклу основної школи і посібниках до них психолого-педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти, виявлені та теоретично обґрунтовані науковими співробітниками під час аналітико-констатувального етапу дослідження;

упроваджено результати наукових досліджень у шкільну практику під час апробації розроблених навчальних програм і посібників;

узагальнено результати моніторингу запровадження результатів наукових досліджень лабораторії з теми «Теоретико-методичні засади інтегрованого навчання природознавства у профільній школі (рівень стандарту)», яку завершено у 2011 році.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

В. Р. Ільченко, д-р пед. наук

Експериментальна перевірка ефективності теоретико-методичних основ інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи (2012–2013 рр.) та результати впровадження розроблених програм, посібників для учнів з інтегрованих курсів («Природознавство» (5–6-й кл.), «Фізика. Хімія» (7–9-й кл.), «Біологія. Географія» (7–9-й кл.) показали: досягнення інтеграції змісту природничо-наукової освіти шляхом обґрунтування й об'єднання елементів його знань на основі загальних закономірностей природи (закономірностей збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі) ведуть до формування в учнів 5–9-х класів здатності оперувати означеними закономірностями природи в процесі пояснення явищ, властивостей об'єктів природи, розв'язування задач, виконання практичних, лабораторних робіт, що доводить наявність в учнів природничо-наукової компетентності.

З оволодінням учнями основної школи природничою компетентністю пов'язане розуміння ними понять, наукових фактів, часткових законів природи та інших елементів природничих знань, здатність моделювати з них цілісностей різних рівнів (з теми, курсу, освітньої галузі), у процесі навчальної діяльності в класній кімнаті та в довіллі, під час виконання лабораторних, практичних робіт, розв'язування задач, під час дослідницької діяльності в довіллі.

За результатами аналізу тестового контролю знань відповідно до посібників для учнів, бесід з учнями та вчителями, узагальнювальних контрольних робіт, проведених на завершення 2012/2013 н.р. понад 60% учнів 5–7-х експериментальних класів на високому та достатньому рівні оволоділи природничо-науковою компетентністю як здатністю обґрунтовувати елементи природничих знань на основі загальних закономірностей природи, моделювати цілісності знань (структурно-логічні схеми тем, образи природи), що свідчить про високі та достатні рівні розуміння навчального матеріалу і відповідні рівні розвитку інтелекту.

Моніторинг упровадження розробленої в процесі виконання НДР продукції охоплює: загальноосвітні навчальні заклади м. Полтави (2), Верхньодніпровського району Дніпропетровської області (6) та м. Запоріжжя (1); обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (Полтавський ОІППО і Дніпропетровський ОІППО); Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, з якими укладені угоди відповідно до наказів про впровадження.

Наявні довідки з закладів освіти засвідчують ефективність упровадження теоретико-методичних засад інтеграції природничо-наукової освіти в основній школі.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз, д-р пед. наук

Упродовж теоретико-моделювального та експериментального етапів НДР «Методична система інтеграції змісту природничо-наукової освіти в основній школі» в першому семестрі 2012/2013 н.р. проведено аналітико-констатувальний етап експерименту, з другого семестру здійснювалось упровадження результатів дослідження на рівні оприлюднення теоретичних основ дослідження та апробації розроблених навчальних програм, посібників для учнів, а також розділів колективного методичного посібника для вчителів.

Для проведення моніторингу означених матеріалів розроблено інструментарій:

1) систему критеріїв і показників визначення ефективності засвоєння учнями інноваційних ідей, утілених у розробленому навчально-методичному забезпеченні, яке включає: а) критерії і показники сформованості в учнів термінологічно-понятійного апарату, необхідного для інтеграції змісту освіти, формування цілісності знань про природу; б) критерії і показники особистісного

розвитку, мотиваційної готовності створення цілісності знань про природу; в) критерії і показники операційної здатності формувати цілісності знань про природу різних рівнів, наявності в учнів природничо-наукової компетентності;

- 2) систему запитань для бесід з учнями і вчителями;
- 3) тести для перевірки навченості учнів;
- 4) тексти підсумкових контрольних робіт.

Розроблені (в співавторстві) навчальні програми з інтегрованих курсів «Природознавство» (5–6-й кл.), «Фізика. Хімія» (7-й кл.), відповідні посібники для учнів та розділи методичного посібника для вчителів отримали позитивну оцінку від учителів природничих предметів, керівників експериментальних шкіл, викладачів педагогічного університету та методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, про що свідчать довідки про впровадження результатів НДР, отримані від експериментальних навчальних закладів.

Аналіз тестування та узагальнювальних контрольних робіт показали, що понад 70% учнів експериментальних 5–7-х кл. здатні пояснювати процеси і явища природи за допомогою загальних закономірностей природи, об'єднувати природничо-наукові знання в цілісність, моделювати свій образ природи, виявляти природничо-наукову компетентність під час розв'язування задач, виконання лабораторних і практичних робіт, досліджень у довідці.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. Г. Ільченко, канд. пед. наук

У процесі експериментального дослідження ефективності цілісної природничо-наукової освіти основної школи доведено, що дидактичний чинник «навчальне середовище» є визначальним у засвоєнні учнями цілісності знань про природу в інтегрованих курсах, у формуванні природничо-наукової компетентності учнів, у досягненні природовідповідних високих рівнів розуміння навчального матеріалу та зростання інтелекту учнів.

На ефективність інтеграції змісту освіти впливають такі складові навчального середовища:

- матеріальна база школи, яка для ефективного формування природничо-наукової компетентності учнів, їхніх дослідницьких умінь має включати: кабінет довідки (для учнів 5–6-х класів), екологічну стежку, шкільні навчально-дослідні ділянки, класи під відкритим небом (наявні в експериментальних школах, зокрема у ЗОШ №24 м. Полтави, Дніпровській ЗОШ Верхньодніпровського району та ін.);

- навчально-методичне забезпечення, спрямоване на формування природничо-наукової картини світу, образу природи, обґрунтування елементів знань на основі загальних закономірностей природи, оволодіння учнями природничо-науковою компетентністю як здатністю застосовувати загальні закономірності природи; співробітниками лабораторії розроблена система програм, посібників для учнів та вчителів, які реалізують у навчальному процесі інтегровані курси, в тому числі «Фізика. Хімія» (8–9-й кл.), розроблені за участі автора;

- організація роботи вчителів, батьків, учнів з упровадження інтегрованих курсів, проведення інтегративних днів, в тому числі в довкіллі; виконання спільних для предметів природничого циклу контрольних робіт, роботи учнів над моделюванням і захистом «образу природи» як особистісно-значущої цілісності знань про природу та ін.

Результати аналізу бесід з учнями, учителями експериментальних шкіл, тестової перевірки знань за розробленими посібниками «Фізика. Хімія», узагальнювальних контрольних робіт показали, що учні надають перевагу тим урокам, на яких проводиться дослідницька робота безпосередньо в довкіллі. Понад 80% учнів 8–9-х класів серед фізичних і хімічних знань виокремлюють загально-природничі знання (загальні закономірності природи, образ природи, природничо-наукова картина світу), вважають їх основними в пізнанні явищ природи; понад 60% учнів моделюють цілісності знань (структурно-логічні схеми тем, образи природи), здатні обґрунтувати елементи знань на основі загальних закономірностей природи, що свідчить про наявність в учнів природничо-наукової компетентності.

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ І ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

М. А. Антонюк

Теоретичне підґрунтя інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань у змісті предметів освітньої галузі «Природознавство» полягає в міждисциплінарності сучасного наукового знання. Новітні науки розвиваються на помежів'ї галузей знання, досліджують один і той самий об'єкт різними методами або застосовують методи різних, почасти несуміжних наук для розв'язання своїх завдань. Саме тому до змісту шкільної природничо-наукової освіти доцільно вводити елементи гуманітарних знань – аби показати, що один і той самий об'єкт дійсності можна досліджувати з різних боків, а методи одних дисциплін діють в інших галузях науки. Це дасть змогу уникнути розпорошенія дійсності на множину різноплощинних проекцій, у чому часто звинувачують науку, а відтак, вестиме до формування цілісного образу світу.

Іншою умовою цілісного бачення світу є ознайомлення учнів з різними методами пізнання дійсності. Окресленим процесам сприяють філософія, релігія, міфологія, мистецтво. Не заперечуючи пріоритету наукового пізнання, а отже, й наукової картини світу, сучасна теорія освіти визнає неантагоністичність, а подекуди й рівноцінність наукового і художнього пізнання.

Методичною основою інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань став феномен асоціативного мислення, притаманного учням-гуманітаріям. Саме асоціації, опосередковані загальними закономірностями природи, є ключем до формування цілісного образу природи гуманітарія.

Художні образи мають асоціативну основу, що пояснює доцільність включення елементів художнього знання в природничо-наукову освіту. Їх роль полягає в наснаженні змісту навчального матеріалу емоційністю, що сприяє кращому запам'ятовуванню навчальної інформації та вихованню естетичного сприйняття дійсності на противагу суто раціональному, споживацькому ставленню до природи.

Задля практичного втілення теоретико-методичних положень наразі триває робота над змістом гуманітарного компонента навчальних програм з інтегрованих курсів «Фізика. Хімія», «Біологія. Географія» для 7–9-х кл. та підбір відповідного дидактичного матеріалу, що передбачає залучення суміжних знань з різних предметів гуманітарного циклу (українська мова, українська і світова література, народознавство, історія, музичне і образотворче мистецтво).

Аналіз результатів узагальнювальних контрольних робіт учнів 5–7-х класів показав, що вони з інтересом сприймають елементи гуманітарних знань і використовують їх для естетичного оформлення моделей цілісностей знань (структурно-логічних схем, образів природи – 72–56% учнів 5–7-х кл.).

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПОСІБНИКІВ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «БІОЛОГІЯ. ГЕОГРАФІЯ» ДЛЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

О. С. Гринюк

Упродовж теоретико-моделювального та експериментального етапів дослідження підтеми «Педагогічні умови інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи» (2012–2014 рр.) здійснено добір змісту біологічної складової посібника з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для учнів 7–9-х класів; конкретизовано методичні рекомендації для вчителів щодо інтеграції біогеографічних знань на основі біологічних і географічних закономірностей, їх обґрунтування на основі загальних закономірностей природи; впроваджено результати дослідження на

рівні оприлюднення теоретичних основ дослідження та апробації розроблених навчальних програм, змісту посібників для учнів «Біологія. Географія» 7–9-х кл., а також розділу методичного посібника для вчителів.

Апробація здійснювалася на базі дев'яти ЗНЗ: м. Полтави (2), Верхньодніпровського району Дніпропетровської області (6) і м. Запоріжжя (1); Полтавського ОІППО, Дніпропетровського ОІППО та ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Розроблені навчальна програма з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для 7–9-х кл., відповідні їм посібники для учнів та розділ методичного посібника для вчителів; за результатами експериментальної перевірки отримано позитивну оцінку від учителів природничих предметів, керівників експериментальних шкіл, викладачів педагогічного університету та методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Під час дослідження розроблено науково-методичний супровід теоретичних і методичних засад інтеграції в курсі «Біологія. Географія» для 7–9-х кл.: запитання для бесід з учнями та вчителями, тестова перевірка знань учнів, узагальнювальні контрольні роботи.

Аналіз контрольних робіт показав, що майже 62% учнів 7–9-х кл. здатні пояснювати біологічні процеси і явища природи за допомогою загальних закономірностей природи, об'єднувати природничо-наукові знання в цілісність, моделювати свій образ природи, виявляти природничо-наукову компетентність, яка формується учнями під час вивчення інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для 7–9-х кл. та пов'язана із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань про живу природу.

Результати експериментальної перевірки означеної науково-виробничої продукції свідчать про те, що спостерігається тенденція підвищення інтересу керівників шкіл та учителів до науково-дослідницької і експериментальної діяльності з апробації та впровадження інтегрованого навчання природничих предметів у школі, в тому числі інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для учнів 7–9-х кл.

ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. М. Мащенко

Упродовж 2013 року проведено теоретико-моделювальний та експериментальний етапи науково-дослідної роботи підтеми «Змістово-методичні основи інтеграції географічного компонента цілісної природничо-

наукової освіти основної школи». У першому семестрі 2012/2013 н.р. здійснено аналітико-констатувальний етап експерименту.

Результатами теоретико-моделювального етапу НДР є підготовка навчальної програми, навчальних посібників для учнів і методичного посібника для вчителів.

Розроблена навчальна програма інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для 7–8-х кл. з інтегративними зв'язками на основі загальних закономірностей природи, загальних географічних закономірностей, опорних природничо-наукових понять.

Написано розділ методичного посібника для вчителів «Теоретичні та методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти основної школи». У розділі обгрунтовано комплекс інтегративних засобів географічного змісту для формування цілісної системи природничо-наукових знань в основній школі. Дібрано опорні географічні поняття для «образу природи» в 7-х, 8-х і 9-х кл. Розроблені таблиці інтеграції природничо-наукових знань для 7-х і 8-х кл. на основі загальних географічних закономірностей та загальних закономірностей природи, в яких встановлені зв'язки опорних географічних понять з опорними біологічними, фізичними і хімічними поняттями навчальних предметів освітньої галузі «Природознавство». Розроблено методичні вказівки для користування таблицями інтегративного забезпечення предметів природничого циклу у 7–8-х кл., наведено приклади дібраного фізичного, хімічного і біологічного змісту для пояснення фундаментальних географічних понять.

Підготовлено навчальні посібники з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для 7–8-х кл., що практично реалізують інтеграцію природничо-наукових знань на основі загальних закономірностей природи та інтегративних засобів географічного змісту.

З другого семестру 2012/2013 н.р. тривав експериментальний етап апробації розроблених навчальних програм, змісту посібників для учнів та методичного посібника для учителів. Розроблено науково-методичний супровід теоретичних та методичних засад інтеграції в курсі «Біологія. Географія» для 7–9-х кл.: запитання для бесід з учнями та вчителями, тестова перевірка знань учнів, узагальнювальні контрольні роботи.

Аналіз узагальнювальних контрольних робіт показав, що понад 60% учнів 7–9-х кл. здатні пояснювати опорні географічні поняття за допомогою загальних закономірностей природи, загальних географічних закономірностей та на основі їх інтегративних зв'язків з біологічним, фізичними і хімічними поняттями.

ДО НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОСТІ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*В. С. Коваленко,
А. Х. Ляшенко*

Упродовж теоретико-моделювального та експериментального етапів НДР «Теоретико-методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти в основній школі» експериментально перевірялася концепція наступності у формуванні цілісності знань про природу в основній школі.

1. Неперервність формування цілісності знань, яка слугує основою здійснення наступності у формуванні знань про природу в основній школі, базується на змісті системи загальних закономірностей природи, на понятті про довкілля та зв'язках між об'єктами в етносоціоприродному довкіллі учнів.

2. Основні методи пізнання природи учнем (дослідження, спостереження, моделювання, комунікація) є наскрізними на всіх етапах навчання в основній школі, оволодіння ними зумовлені початковою школою.

3. Формування природничо-наукової компетентності є наскрізним на всіх етапах засвоєння знань про природу в основній школі.

4. Дотримання наступності у формах організації навчання.

Для реалізації концепції авторами написано програми інтегрованих курсів «Фізика. Хімія» (7–9-ті кл.) та відповідні посібники для учнів, розділ методичного посібника для вчителів.

В останньому на основі узагальнювальної таблиці, яка включає опорні поняття з хімії, а також поняття з фізики, біології, географії, з якими пов'язані загальними закономірностями природи хімічні поняття, написані методичні рекомендації для реалізації наступності формування цілісності знань про природу учнів 7–9-х кл. з опорою на знання 5–6-х кл.

Розроблено систему запитань для учнів і вчителів, завдання для тестового контролю знань учнів 7–9-х кл. з хімії, узагальнювальні контрольні роботи для учнів 7–9-х кл.

Аналіз результатів тестового контролю впродовж 2012–2013 рр. та узагальнювальних контрольних робіт показав: 60–52% учнів 7–9-х кл. продемонстрували здатність пояснювати явища неживої природи на основі загальних закономірностей, моделювати образ природи та структурно-логічні схеми як цілісності знань про природу, тобто оволоділи природничо-науковою компетентністю.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001295. **Роки виконання:** 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Л. П. Величко, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії хімічної і біологічної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано стан розробленості проблеми та *з'ясовано* основні світові тенденції формування змісту базової освіти, що їх можна конкретизувати в навчанні хімії, зокрема такі:

- предметні знання й уміння розглядаються не як кінцеві цілі навчання, а як основа засвоєння ключових компетентностей;
- триада цілей навчання розглядається в такому порядку: формування ставлень – розвиток навичок – трансляція знань;
- надання змісту освіти діяльнісного, практико-орієнтованого спрямування;
- включення комплексних надпредметних тем (історія розвитку науки, зв'язок науки і суспільства), що розкривають цілісність сучасного світу;
- збільшення часу на експериментальну роботу, виконання проєктів;
- увага до інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ);
- вимоги до результатів навчання включають: знання, практичні уміння, уміння обробляти інформацію, наукове мислення, уміння представляти й обговорювати результати.

Проаналізовано чинний зміст базової хімічної освіти на відповідність сучасним вимогам; *виявлено* необхідність істотного оновлення змісту і структури навчального матеріалу курсу хімії основної школи. У зв'язку з цим *визначено параметри проєкту*, які підлягають опрацюванню, а саме: уточнення мети і завдань курсу хімії; узгодження змісту із сучасними науковими уявленнями в базовій і суміжних науках; усунення зайвої деталізації, перевантажень другорядними фактами; мінімізація числа дидактичних одиниць; розроблення тезаурусу хімічних понять, обов'язкових для засвоєння учнями; оптимізація розподілу матеріалу між основною і старшою школою з огляду на вікові особливості учнів; визначення адекватних вимог до засвоєння учнями теоретичних знань, опанування способів діяльності, формування ціннісних орієнтацій; передбачення проєктної діяльності учнів.

З урахуванням сучасних дидактичних характеристик змісту освіти, досвіду його формування *обґрунтовано* методологію добору предметного змісту курсу хімії основної школи; *визначено* обсяг і структуру навчального матеріалу; *розроблено* концепції навчальної програми і підручника з хімії; робочий проєкт навчальної програми з курсу хімії, 7–9-ті кл.; визначено підходи до складання хімічного тезауруса учня основної школи.

Оскільки хімічний тезаурус як нормативний структурний елемент навчальної програми розробляється вперше, було *орієнтовно визначено* його дидактичні функції, які перевірятимуться у процесі навчання хімії на наступному, експериментальному етапі дослідження.

РОЗРОБЛЕННЯ ХІМІЧНОГО ТЕЗАУРУСА УЧНЯ

Л. П. Величко, д-р пед. наук

Чинні програми з курсів хімії різних рівнів містять опис вимог до навчальної підготовки учнів. Однак практики визнають його недостатнім, надто узагальненим і неконкретним, таким, що спричиняє довільне тлумачення обсягу цих вимог. Отже, результативна частина навчальних програм потребує доопрацювання. Один із напрямів цієї роботи ми вбачаємо в розробленні додатка до програм у формі тезауруса, обов'язкового для засвоєння учнями.

Ми розглядаємо хімічний тезаурус як спосіб опису знань з предмета, які учень має опанувати і які становлять основу його загальної культури й функціональної грамотності.

Для розроблення тезауруса було виокремлено 5 ієрархій, що відповідають змістовим лініям хімічного компонента освітньої галузі «Природознавство» державного освітнього стандарту: хімічний елемент, речовина, хімічна реакція, методи наукового пізнання в хімії, хімія в житті суспільства. У межах кожної вибудовується багатоваріантова мережа понять, або понятійне дерево.

Першим завданням було дібрати терміни, створити ієрархічний ряд, потім – скласти дефініції. Значний обсяг роботи становить наповнення тезауруса власне хімічним матеріалом (хімічні формули й рівняння реакцій), необхідним і достатнім для засвоєння учнями. Важливим завданням є візуалізація тезауруса за допомогою сучасних засобів. На наступному етапі роботи буде розроблено комп'ютерний варіант тезауруса учня з предмета.

Тезаурус як нормативний елемент навчальної програми з хімії розробляється вперше. Згідно з гіпотезою дослідження, хімічний тезаурус має виконувати такі дидактичні функції: стандартизація змісту навчання з предмета; систематизація понять; встановлення зв'язків між поняттями, у тому числі міжпредметних; семантизація понять; створення семантичних груп понять; визначення дидактичних одиниць засвоєння; визначення об'єктів контролю. Тезаурус є засобом управління знаннями, активної роботи з навчальною інформацією, створення вчителем різноманітних навчальних ситуацій.

Учень може використовувати тезаурус як перелік понять, обов'язкових для засвоєння; інформаційну базу; засіб пошуку й упорядкування інформації; засіб

встановлення зв'язків між поняттями; термінологічний довідник; тлумачний словник; форму організації і презентації знань; засіб семантизації відомостей хімічного характеру, отриманих з різних джерел; основу для самоосвіти. Учень може не лише працювати з готовим тезаурусом, а й скласти власний, прийнятий саме для нього.

Хімічний тезаурус ми розглядаємо як частину загальнокультурного тезауруса особистості.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ КУРСУ ХІМІЇ 7 КЛАСУ

Т. І. Вороненко, канд. пед. наук

Модернізація освіти у сучасному суспільстві відбувається за багатьма напрямками. Головною компонентою для забезпечення виконання завдань, поставлених перед освітою, є її зміст.

Нами здійснено аналіз складу і структури змісту шкільної хімічної освіти з позицій системного підходу. При проектуванні змісту навчальних предметів більшість дослідників виокремлюють серед видів знань, що мають бути передбачені в програмах, підручниках, і в самому навчальному процесі, такі: основні поняття і терміни, закони науки, теорії, наукові і соціальні ідеї, факти повсякденної дійсності і науки, методологічні та оцінні знання. На практиці спостерігаються коливання співвідношення цих складових у програмах різних років та у підручниках різних авторів.

Проектування, включаючи розроблення концептуальної моделі, що є системою поглядів на зміст, усвідомлення мети формування знань, вироблення нових підходів до їх відбору й систематизації стає знаряддям розв'язання питання ефективного наповнення змісту знаннями різних складових – як хімії, так і суміжних з нею предметів.

У дослідженні ми виходили з таких концептуальних положень:

1) зміст курсу хімії для 7-го кл. має відповідати змісту і вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти;

2) навчання хімії базується на компетентнісному підході, що, у свою чергу, реалізується під час засвоєння учнями знань про речовини та їх перетворення, хімічні закони й методи дослідження, навички безпечного поводження з речовинами, формування відповідального ставлення до природи і розуміння хімічної картини світу, вміння оцінювати роль хімії у виробництві та житті людини. Засвоєння знань з хімії у 7 класі є базою і створює умови для вивчення предмета у наступних класах;

3) екологічна складова хімії в 7-му кл., як і взагалі в основній школі, має розглядатися як колообіг речовин, енергії й інформації та його вплив на природні об'єкти. Екологічний вплив є заключною серед складових частин генезису: будова – властивості – поширення – застосування. Реалізація екологічного виховання відображена у формуванні в учнів екологічної свідомості та дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому природному середовищі.

Результатами дослідження є: а) обґрунтування і розробка проекту розділу навчальної програми з хімії (7 кл.); визначення вимог до загальноосвітньої підготовки учнів з хімії.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001296. **Роки виконання:** 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук, старш. наук. співроб., провід. наук. співроб. лабораторії хімічної і біологічної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

виявлено загальноосвітні тенденції формування змісту біологічної освіти в основній школі; *загальну недостатню відповідність* рівня біологічної освіти вимогам Державного освітнього стандарту, *причини такої невідповідності*, що зумовлені розбіжностями між програмовим матеріалом і часом, відведеним на його вивчення, між змістовою і результативною частинами навчальних програм і недостатнім упровадженням інноваційних технологій навчання і *наслідки*, до яких належать: перевантаження учнів, зниження пізнавального інтересу, зменшення розвитку учня як творчої особистості, недостатні навички конструювати своє майбутнє; що в навчальних закладах, зокрема в кабінетах біології повільно здійснюється оновлення матеріально-технічної бази предметних кабінетів, їх оснащення сучасними комп'ютерами, мультимедійними установками, інтерактивними дошками і відповідним програмним забезпеченням;

визначено підходи і принципи структурування змісту;

обґрунтовано особливості змісту біологічної освіти в основній школі, підходи до його проектування, концептуальний підхід до проектування змісту біологічної освіти в основній школі, в основу якого закладено застосування системного упровадження методологічно визначених інноваційних або таких, які мають інноваційне підґрунтя, підходів (особистісно-орієнтований, культурологічний, аксіологічний, світоглядний, здоров'язбережувальний, діяльнісний, компетентнісний і системний) та дидактичних принципів: фундаментальність

освіти, основою якої є освітнє ядро; науковість, доступність, цілісність, системність, наступність (внутрішньопредметна між пропедевтичним і базовим і між базовим і профільним етапами навчання та міжпредметна між біологією і хімією, або фізикою, або географією тощо);

розроблено проект навчальної програми «Біологія. 6–9 класи» і підходи до формування змісту посібників: «Біологія. 6 клас», «Біологія. 7 клас», «Біологія. 8 клас», «Біологія. 9 клас» з урахуванням зазначених підходів і принципів;

здійснено підготовку до проведення експериментального етапу дослідження;

укладено угоди з навчальними закладами.

ПРО ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ ОНОВЛЕНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук

Результати аналізу змісту розділу «Біологія. 8 клас» навчальної програми з біології (6–9-ті кл.), затвердженої наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2012 р. №664) дають підстави *констатувати*, що в ньому недостатньо реалізовано культурологічний, аксіологічний, біосоціальний, системний і компетентнісний підходи до конструювання змісту, які відображені в Державному освітньому стандарті базової і повної середньої освіти (2011). Саме тому, під час конструювання змісту розділу «Біологія. 8 клас» з метою дотримання цілісності знань про людину і формування в учнів предметних компетентностей нами науково обґрунтовано і виявлено механізми реалізації зазначених підходів:

1) культурологічний і аксіологічний підходи до конструювання змісту розділу «Біологія. 8 клас» завдяки посиленню здоров'язбережувальної складової, доповненню знаннями з історії біології, про наукові досягнення, що дасть змогу розкрити його культурно-ціннісний потенціал і посилить в учнів розуміння цінності біологічних знань, усвідомлення цінності життя людини, мотивації дотримання здорового способу життя і посилить ціннісний складник предметних компетентностей учня;

2) біосоціальний підхід до формування знань про людину дасть змогу учням зрозуміти біосоціальність природи людини, яка інтегрує в собі, крім біологічної, ще й соціальну форму руху матерії, і відповідно забезпечить формування в учнів стратегії поведінки як в природі (позитивне ціннісне ставлення до природних об'єктів), так і в суспільстві (прояв громадянських позицій);

3) системний підхід до вивчення організму людини з урахуванням його структурної організації: клітина-тканина-орган-система органів-організм; методичної доцільності розміщення навчальних тем: «Нервова система» і «Ендокринна система» на початку розділу «Біологія. 8 клас», поняття яких учні зможуть розвивати під час вивчення нервово-гуморальної регуляції кровообігу, дихання тощо, зрозуміти гомеостатичні можливості організму, функціонування його як біосистеми і збереження його цілісності; дотримання зв'язків: внутрішньопредметних (між розділами біології) і міжпредметних (між біологією і хімією, або фізикою чи іншими, дотичними до біології предметами);

4) компетентнісний підхід до конструювання змісту біологічної освіти означає, що в зміст включаються ті самі компоненти, що і в рамках культурологічного і аксіологічного підходів, але акцент зміщений на способи діяльності, а знання є тим засобом, без якого неможливо здійснювати діяльність.

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАННІ ЗАГАЛЬНОБІОЛОГІЧНИМ ЗАКОНОМІРНОСТЯМ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

О. Г. Козленко

У Держстандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), новій навчальній програмі з біології для 6–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2012 р. №664, передбачено зміну структури біологічної освіти з виділенням окремого року навчання (9-й клас основної школи) для вивчення загальних властивостей життя – клітинної та еволюційної теорій, закономірностей спадковості та мінливості, індивідуального розвитку та екології організмів тощо. Хоча в багатьох країнах (зокрема, Росія, Польща, Велика Британія, Франція) така побудова курсу передбачає формування загальнобіологічних уявлень в основній школі є традиційною практикою, в Україні така зміна побудови шкільного курсу відбувається вперше. Це обумовило необхідність дослідження того, як саме мають змінитися зміст, форми, методи і засоби вивчення біології в 9-му класі основної школи.

У навчанні біології провідну роль відіграє пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння методами наукового пізнання, серед яких метод моделювання явищ, об'єктів і процесів живої природи. Було з'ясовано, що хоча моделювання відіграє визначну роль у науковому пізнанні, але у навчанні біології воно ще не набуло відповідного застосування. Особливо важливим є використання моделювання процесів і явищ при вивченні загальнобіологічних закономірностей

в основній школі. Наприклад, учні можуть моделювати біологічне явище або процес за допомогою готових або створених власноруч моделей, а також з використанням інформаційних технологій під час засвоєння нових знань, їх закріплення, проведення біологічних експериментів, в тому числі – модельних.

Метод моделювання передбачає подолання суперечності між здобутими знаннями і їх застосуванням у різних ситуаціях.

У ході дослідження виявлено, що використання методу моделювання під час вивчення явищ і процесів живої природи є важливою складовою навчального процесу і дасть змогу учням перевести знання в активний стан і зробити їх засвоєння та застосування ефективнішим.

ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Т. В. Коршевніук, канд. пед. наук

В умовах сучасної екологічної кризи набуває актуальності розвиток ціннісно-сміслової діяльності на основі таких світоглядних орієнтацій, як цінність природи і цінність життя. Відтак, оновлення змісту шкільної біологічної освіти пов'язано з реалізацією її ціннісного потенціалу у формуванні особистості. Так, у новому стандарті базової і повної загальної середньої освіти проголошено зміщення орієнтації з предметних результатів на забезпечення особистісних, одним з яких виступає формування ціннісних орієнтацій учнів до себе, навчального процесу та його учасників, до об'єктів пізнання.

Біологічний компонент природничої освіти учнів покликаний забезпечити формування і розвиток цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, формування свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики. Передбачено, що у процесі вивчення біології учні опанують умінням виявляти ставлення до об'єктів живої природи, власного здоров'я і здоров'я інших людей як найвищої цінності. Саме тому у новій навчальній програмі з біології для основної школи конкретизовано мету і завдання її вивчення, які утверджують цінність і пріоритетність розвитку особистості дитини засобами відповідних компетентностей з урахуванням специфіки цього предмета.

Аналіз дефініцій цінність, ціннісне ставлення у філософській, психологічній і педагогічній науках, співставлення з нормативними документами щодо змісту біологічної освіти сучасних українських школярів і методичної літератури з цієї проблеми дали змогу з'ясувати сутність ціннісного компонента біологічної освіти учнів.

Основу формування екологічних цінностей становлять орієнтація на спільний гармонійний розвиток людства і природи (коеволюційна спрямованість) і прийняття універсальної цінності природи. Показником сформованості ціннісного компонента змісту освіти виступає стійка система ставлень школяра до об'єктів живої природи, власного здоров'я і здоров'я інших людей як найвищої цінності, їх прояв у поведінці, вчинках та відстоювання в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Отже, формування ціннісної основи курсу біології детерміноване одним із завдань біологічної освіти – усвідомлення учнями найвищої цінності усього живого як унікальної частини біосфери.

Важливою педагогічною проблемою, яка потребує розв'язання, є визначення ціннісного наповнення змісту освіти, розроблення підходів до його реалізації та створення відповідного діагностичного інструментарію для перевірки опануванням ним учнями.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000257. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: О.І. Глобін, канд. пед. наук, старш. наук. співроб., завідувач лабораторії математичної і фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

обґрунтовано теоретичні та методичні засади відбору змісту компетентісно орієнтованих підручників з математики для основної школи, а саме: 1) особистісно орієнтований підхід (особистісна взаємодія у процесі навчання, педагогічні умови для розвитку здібностей, розуміння себе, становлення суб'єктності); 2) компетентісний підхід до навчання (зміст підручників забезпечує формування в учнів ключових і предметних компетентностей, перелік яких наведено в програмі з математики); 3) формування позитивної Я-концепції особистості учня (усвідомлені уявлення про себе, створення ситуацій успіху – суб'єктивних психічних станів задоволення результатами інтелектуального напруження, активізація прихованих можливостей особистості, розкриття й використання суб'єктного досвіду); 4) збагачення не тільки суто математичного, але й загальнокультурного досвіду школярів (зміст центрується на особистості учня – навчання, орієнтоване як на власне математичну освіту, так і на освіту за допомогою математики); 5) врахування особливостей системної організації сприйняття й опрацювання даних вербального і невербального

характеру (поєднання у підручниках логічної строгості і знаково-символічної, графічної (геометричної) наочності; 6) навчання математики у двох площинах – прямого навчання і навчання у фоновому режимі (залучаються ресурси сфери несвідомого, збагачується досвід зорового упізнання, накопичуються певні інтуїтивні передзнання, набувається досвід виконання окремих предметно-практичних дій);

визначено методичні умови ефективного навчання учнів математичної мови. Важливою передумовою ефективного навчання учнів основної школи математичної мови є системне та цілеспрямоване використання вчителем методичних прийомів, що використовуються в процесі навчання іноземних мов: трансформація математичної моделі з використанням різних видів математичної мови (словесна, знакова, графічна) в технології перекладу; особливості побудови системи вправ з математики для формування ключових і математичної компетентності учнів основної школи:

- всебічний (з різних точок зору) аналіз властивостей математичних об'єктів, що вивчаються, шляхом розв'язування спеціальної системи вправ;
- виділення типових задач як орієнтованої основи дій;
- включення вправ на побудову різних видів математичних моделей, встановлення відповідності між предметними, вербальними, графічними і символічними (знаковими) моделями;
- розв'язування задач різними способами з наступним порівнянням їх ефективності, застосування наближених методів оцінки результатів;
- виконання обов'язкової перевірки правильності здобутого результату розв'язування задачі;

уточнено рівні сформованості математичної компетентності учнів основної школи засобами навчального математичного матеріалу, а саме:

- перший рівень (рівень відтворення) – робота учнів зі стандартними, знайомими виразами і формулами, безпосереднє застосування властивостей математичних об'єктів, стандартних прийомів, відомих алгоритмів і технічних навичок в знайомій ситуації;
- другий рівень (рівень встановлення зв'язків) ґрунтується на здійсненні репродуктивної діяльності щодо вирішення завдань, які, хоча і не є типовими, але знайомі учням або дещо виходять за рамки вивченого;
- третій рівень (рівень міркувань) трактується як розвиток попереднього рівня. Для вирішення завдань цього рівня потрібні певна інтуїція, роздуми і творчість у виборі математичного інструментарію, самостійна розробка алгоритму дій;

з'ясовано особливості організації навчальної діяльності учнів основної школи з математики з метою формування ключових і математичної компетентності:

- відмова від репродуктивного повторення математичних фактів;

- надання пріоритету навчальним завданням, які активізують розумову діяльність школярів (практичним роботам, задачам прикладного і практичного змісту, навчальним проектам);

- активне використання прийомів вибору, порівняння, класифікації, перетворення, конструювання, власного досвіду учнів;

- встановлення міжпредметних зв'язків математики у процесі навчання усіх природничих предметів;

- широке використання ІКТ у процесі навчання;

виокремлено об'єкти і форми оцінювання результатів навчання математики учнів основної школи в умовах реалізації компетентнісного підходу:

- знання, уміння, навички, способи діяльності у межах змісту конкретного навчального предмета (предметний результат);

- здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до розв'язання проблем, які належать до певного кола (або усіх) навчальних предметів, а також реальних (життєвих) ситуацій (загальнонавчальний результат);

- емоційна оцінка учнями об'єктів навчальної діяльності, сукупність ціннісних орієнтацій, мотивація, інтерес, готовність до навчання тощо (особистісний результат);

розроблено модель системи оцінювання результатів навчання математики. (Глобін О. І. Модель системи оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісного підходу [Текст] / О. І. Глобін // Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28–29 березня 2013 року / [ред. кол.: Федоренко О. А., Єрмаков І. Г. (наук. ред.), Ратушна А. М.]. — К. : Оберіг, 2013. — 608 с. — С. 75–79);

підготовлено рукописи окремих розділів підручників «Математика, 5 клас», «Математика, 6 клас», «Алгебра, 7 клас», «Алгебра, 8 клас», «Геометрія, 7 клас», «Геометрія, 8 клас», а також методичного посібника для вчителів «Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі».

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

О. І. Глобін, канд. пед. наук

Оцінювання результатів навчання учнів – це процес опрацювання (систематизації, аналізу, узагальнення тощо) кількісних і якісних показників, отриманих за певними правилами, для визначення рівня сформованості

компетентностей учня з подальшою конвертацією одержаного при вимірюванні первинного результату у певну нормовану шкалу балів (оцінку). В умовах запровадження компетентнісного підходу оцінювання виконує не лише *контролюючу* функцію, а й: *інформаційну*, оскільки постачає відомості про успішність оволодіння учнями необхідними знаннями й уміннями, забезпечує можливість здійснювати зворотний зв'язок і використовувати цей зв'язок як форму заохочення (але не покарання); *діагностичну*, вказуючи на причини недоліків у підготовці кожного школяра, а також відзначаючи навіть незначні успіхи учнів, даючи змогу їм просуватися у навчанні у власному темпі; *мотиваційну*, покликану зорієнтувати кожного учня на успіх, що стає одним з потужних стимулів активної участі в процесі навчання; *виховну*, перетворюючись в інструмент самооцінки й самопізнання; *регулятивну*, спрямовану на забезпечення розвитку в учнів потреби визначати, чи досягнуто результат діяльності; *комунікативну*, за рахунок навчання аргументовано обстоювати свою точку зору, логічно обґрунтовувати свої висновки, об'єктивно і толерантно ставитися до рішень, запропонованих іншими.

Оцінювання за компетентнісного підходу має перетворитись із процедури співвіднесення (порівняння) дитини з деяким ззовні встановленим нормативом (шаблоном) і прилаштування всіх під один заданий стандарт, у засіб стимулювання учня до досягнення суб'єктивно значущих освітніх результатів. Це, у свою чергу, вимагає включення до змісту навчання формування в учнів навичок рефлексії, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки. Самооцінювання забезпечує внутрішній зворотний зв'язок – одержання учнями даних про свої навчальні досягнення та труднощі, які виникли при виконанні навчальних завдань. Потреба у систематичному самооцінюванні стимулює процес навчання, формує критичність думки та вміння бачити прогрес (або регрес) і перспективи власної (у тому числі навчальної) діяльності.

Для підвищення ефективності системи оцінювання навчальних досягнень учнів щодо об'єктивності оцінки їхньої діяльності, стимулювання розвитку школярів, забезпечення індивідуалізації процесу навчання оцінювання має здійснюватися не тільки з метою визначити (зафіксувати) рівень знань, умінь і навичок учня на певний момент часу, але й відстежити його просування у знаньовому просторі (принцип динамічності). Це, у свою чергу, передбачає створення системи моніторингу навчальних досягнень учнів на основі регулярного проведення оцінних процедур, починаючи зі стартової діагностики й продовжуючи подальшим визначенням індивідуального прогресу учнів.

МУЛЬТИМЕДІЙНА ДОШКА У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

Д. В. Васильєва, канд. пед. наук

Результати досліджень психологів свідчать, що функція довільної уваги молодших підлітків має стійку тенденцію до суттєвого послаблення. Саме тому для ефективного навчання сучасні учні 5–6-х класів потребують швидкозмінних візуальних відомостей та постійної зорової стимуляції. Такому способу подання навчального матеріалу відповідають мультимедійні дошки (МД). При цьому важливо, щоб презентації для учнів цієї вікової групи були виразними, містили малюнки, схеми, звуковий супровід та мінімум тексту. Об'єкти на слайді мають бути не лише статичними, а й динамічними. Частіше потрібно використовувати гіперпосилання і завдання на контактну взаємодію учнів з дошкою.

Мультимедійну дошку можна ефективно використовувати на всіх етапах уроку. На етапі актуалізації опорних знань створюється предметне та емоційне налаштування учнів до роботи на уроці, урізноманітнюється та інтенсифікується опитування, збуджується пам'ять і активізується навчально-пізнавальна діяльність учнів. На етапі мотивації за допомогою мультимедійної дошки здійснюється зв'язок навчального матеріалу з життям, створюються проблемні ситуації, проводяться екскурси в історію та дидактичні ігри, демонструються цікаві досліді та парадокси тощо. Під час подання нового матеріалу використання МД робить процес навчання не тільки цікавим, але й ефективним. Анімація, відео, звук, дотикальні слайди, зміна кольорів і розмірів об'єктів та інші подразники впливають на всі види пам'яті і рецепторів, чим зумовлюють інтерес і підвищену увагу учнів, а також інтенсифікацію засвоєння нового матеріалу. Вивільнений у такий спосіб час слід відвести на детальніший розгляд окремих теоретичних питань, урізноманітнення задач і вправ, які пропонуються учням у межах теми, що вивчається, і збільшення часу на розв'язування додаткових задач з логічним навантаженням. Такі задачі розвивають увагу, швидкість реакції, креативність мислення і є обов'язковим компонентом усіх математичних конкурсів та олімпіад.

Ураховуючи вікові особливості молодших підлітків, навчання математики учнів 5–6-х класів переважно слід проводити у вигляді комбінованих уроків, на яких МД використовується за потребою і бажанням учителя. Як основний засіб навчання мультимедійну дошку доцільно використовувати на уроках повторення, узагальнення і систематизації знань, а також під час нестандартних уроків. За допомогою програмного забезпечення МД учням можна ілюструвати взаємозв'язки між математичними поняттями, показувати місце поняття в темі, а теми в шкільному курсі математики. Бажано не лише показувати готові графічні зображення, схеми чи класифікаційні діаграми, а й у реальному часі створювати їх.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ГЕОМЕТРІЇ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

О. П. Ващуленко, канд. пед. наук

Компетентнісний підхід передбачає посилення прикладного, практичного характеру всієї шкільної освіти. Принципово змінюється і позиція вчителя. Він перестає бути разом з підручником носієм об'єктивного знання, яке він намагається передати учневі. Його головним завданням стає мотивація учнів до ініціативи і самостійності, створення розвивального середовища, в якому кожен міг би розвинути і реалізувати свої здібності та інтереси.

У процесі дослідження нами уточнено рівні сформованості математичної компетентності учнів основної школи засобом геометричного матеріалу. Перший рівень (рівень відтворення) передбачає пряме застосування в знайомій ситуації стандартних прийомів, відомих алгоритмів і технічних навичок, робота зі стандартними, знайомими виразами і формулами, безпосереднє застосування властивостей геометричних фігур. Другий рівень (рівень встановлення зв'язків) ґрунтується на репродуктивній діяльності щодо розв'язання завдань, які, хоча і не є типовими, але все таки знайомі учням або дещо виходять за рамки відомого. Третій рівень (рівень міркувань) трактується як розвиток попереднього рівня. Для розв'язання завдань цього рівня потрібні певна інтуїція, роздуми і творчість у виборі математичного інструментарію, самостійна розробка алгоритму дій.

Організація навчальної діяльності учнів основної школи з геометрії з метою формування ключових і предметних компетентностей передбачає: відмову від репродуктивного повторення геометричних фактів; пріоритет навчальних завдань, які активізують розумову діяльність школярів (практичних робіт, задач практичного змісту); активне використання прийомів вибору, порівняння, класифікації, перетворення, конструювання; встановлення зв'язків між геометричними поняттями на основі власного досвіду учнів; використання ІКТ. Особливостями системи вправ з геометрії для формування предметних і ключових компетентностей учнів основної школи є: аналіз властивостей геометричних фігур з різних точок зору засобом системи вправ; використання вправ на встановлення відповідності між предметною, вербальною, графічною і символічною моделями; застосування контрприкладів; виділення типових геометричних задач як орієнтованої основи дій; розв'язування геометричної задачі різними способами.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Н.Д. Мацько, канд. пед. наук

Комунікативна компетентність є ключовою при вивченні всіх шкільних предметів. Від рівня якості оволодіння учнем усною і писемною мовою як комплексом системи комунікативних знаків і правил її функціонування залежать успіхи у навчанні, професійний вибір, світоглядні переконання, самоствердження творчої особистості. Текстова інформація є комунікативною одиницею навчання, що формує логічні і лінгвістичні уміння, розвиває уяву, фантазію, мислення, упорядковує мовленнєву культуру.

Рівень сформованості комунікативних умінь в учнів на кожному етапі навчання залежить від мовного освітнього середовища, від якості мови шкільних підручників, які мають бути написані чіткою, доступною, лаконічною мовою та від рівня досконалого володіння мовою вчителів усіх шкільних предметів. Важливе значення має мовне середовище в побуті, спілкування з однолітками, сусідами, моральність, духовність родинного виховання, дотримання звичаїв, традицій, осмислення загальнолюдських цінностей, розуміння учнем важливості знання мови, її потреби і ролі у виборі майбутньої професії, у вираженні власних міркувань, думок.

Ці вміння і навички важливо формувати послідовно і цілеспрямовано при вивченні всіх шкільних предметів, урахувуючи їх специфіку та індивідуальні психологічні особливості пізнавальної діяльності, здібності, нахили, темп і ритм, властивий кожному учню.

У процесі навчання математики важливо забезпечити дидактико-методичні умови, що ґрунтуються на принципах науковості, наступності, доступності, посиленості з урахуванням інноваційних проектних технологій, дослідницької діяльності, використання Інтернету, комп'ютерної графіки, динамічного унаочнення. Математична мова є систематизувальним засобом інтеграції знань, розвитку графічної алгоритмічної грамотності.

Специфіка навчання математики потребує взаємозв'язку словесної, графічної, символічної інформації з опорою на навколишній світ, його просторову модель у процесі розв'язування задач і вправ, де відбувається постійне перекодування інформації з метою виразності, чіткості, лаконічності, унаочнення міркувань, обґрунтування правильності кінцевого результату. Найефектніше формується комунікативна компетентність в учнів у поєднанні з предметними компетентностями у процесі проектної діяльності.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ВМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В. В. Волошена

Розвиток в учнів уявлень про природу математики, про відображення математичною наукою явищ і процесів реального світу є важливою дидактичною вимогою до організації навчання математики. Ефективним засобом реалізації цієї вимоги є застосування методу математичного моделювання в процесі навчання.

Математичне моделювання є складовою математичної компетентності. Математична компетентність – уміння бачити й застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати здобуті результати, виявляти похибки обчислень. Досить далекими від математичної компетентності є запам'ятовування та виведення формул, розв'язування формальних задач, уміння використовувати готові схеми. У цьому випадку допоможе розвиток в учнів умінь математичного моделювання на уроках не тільки математики, але й інших природничих предметів.

Під математичним моделюванням ми розуміємо узагальнене інтелектуальне уміння учнів, яке полягає в заміні математичних об'єктів та їх відношень моделями у вигляді зображень відрізків, числових променів, схем, числових або буквених виразів, рівнянь, нерівностей тощо. Математичне моделювання знаходить широке застосування за розв'язування задач. Саме рівняння, складене за умовою задачі, є її математичною моделлю.

Поняття математичної моделі, її властивості, можливості та обмеження у застосуванні мають у тій або іншій формі ілюструватися прикладами і завданнями при вивченні природничих і гуманітарних предметів, зокрема, розділів шкільної програми, присвячених розв'язуванню задач на роботу, рух, відсотки, прогресії, а також статистичним та ймовірнісним експериментам.

Для багатьох предметів математика є опорним курсом. Математика використовується для подання, систематизації та обробки інформації. Математична компетентність є органічною складовою професійної компетентності будь-якої особистості.

Отже, застосування методу математичного моделювання під час вивчення математики, а також інших природничих предметів, дає змогу розвивати не тільки математичну компетентність учнів, але й формувати цілісну компетентність особистості.

МАТЕМАТИЧНА МОВА ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА КЛЮЧОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т. М. Хмара, канд. пед. наук

Математична мова є базовою складовою математичної культури та математичної компетентності учнів.

Математична компетентність розглядається як особистісна якість, що інтегрує змістово-інтелектуальну (знає і розуміє), рефлексивно-діяльнісну (уміє і застосовує) та мотиваційно-ціннісну (виявляє ставлення та оцінює) складові. Ця якість особистості учня формується та розвивається протягом усього періоду навчання учнів в основній школі.

В основній школі використовують знаково-символьні мовні засоби, до яких відносять тексти формулювань означень математичних понять і фактів (твердження та формули); способи діяльності (порядок виконання певних інтелектуальних дій та опис цих дій); математичну термінологію; логіко-математичну символіку та формалізовані математичні речення у вигляді виразів, рівнянь, нерівностей тощо.

Усвідомлене та стійке в часі засвоєння математичної мови необхідне як для набуття предметно-мовленнєвих компетентностей, так і розумових.

Сформованість предметно-мовленнєвого простору навколо математичного поняття, його різноплановість забезпечує успішне використання математичних понять. Виявилося, що значна частина помилок у застосуванні математичної символіки зумовлюється несформованістю уміння читати такі записи словами. Учні не завжди усвідомлюють адекватність символічного запису його словесному вираженню.

Щоб запобігти недолікам такого характеру у знаннях учнів, доцільно вправи, які становлять основу для математичної діяльності учнів, добирати так, щоб розкривався зміст символів, які вводяться, щоб учні вчилися правильно їх використовувати; вироблялось уміння перекладати з природної мови на формалізовану і навпаки, відповідно до рівня математичної підготовки, встановленого Державним стандартом в освітній галузі «Математика».

Від якості засвоєння учнями математичної мови безпосередньо залежать окремі результати набування мовленнєвих компетентностей (уміння ставити запитання по суті і давати на них відповіді; логічно й аргументовано викладати свої думки) та розумових компетентностей (вміння аналізувати, виділяти головне, порівнювати, зіставляти; уміння систематизувати (класифікувати, будувати та читати графіки, таблиці).

РОЛЬ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

С. Є. Яценко

Важливим завданням, яке давно постало перед школою, а отже, і перед вчителем математики, є переосмислення ролі кожного навчального предмета і, зокрема, математики як науки, покликаній сприяти формуванню освіченої, творчої особистості, розвитку її здатностей і здібностей.

Одним з можливих шляхів досягнення поставленого завдання є впровадження особистісно орієнтованого навчання. Аналіз наукових праць психологів, дидактів дає право стверджувати, що загалом розроблено теоретико-методичні основи особистісно орієнтованого навчання учнів середньої школи. Ці ідеї схвалені вчителями-практиками. Однак, сам процес особистісної перебудови навчально-виховного процесу навчання (і не тільки математики) залишається некерованим, відбувається спонтанно і не має ознак системності.

Виховати людину-творця, створити умови для реалізації закладених природою здібностей неможливо без переосмислення існуючих методів, принципів навчання. Не змінивши структуру сучасної школи не можна будувати навчання, яке задовольняло б інтереси учнів повною мірою. Якщо в одному класі разом навчаються учні з різними навчальними вподобаннями, здатностями і здібностями до оволодіння різними компетентностями, то без засад диференціації забезпечити особистісно орієнтоване навчання неможливо. Частково це розв'язується за наявності допрофільного навчання (8–9-ті класи), що створює педагогічні умови для реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання і виховання. Клас з поглибленим вивченням певного предмета відрізняється від загальноосвітнього класу чи не єдиною, проте досить суттєвою ознакою: вмотивованістю. Разом навчаються учні з досить повним і стійким інтересом до профільного предмета. Утім, у будь-якому середовищі учні відрізняються рівнями як загального розвитку, так і специфічного (до математики). Саме тому і в профільних класах актуальною залишається рівнева диференціація. Саме диференціація навчання, як рівнева, так і профільна, може і стати основою для розробки особистісного підходу до навчання математики з метою формування певних особистісних рис характеру.

Можливість повного й інтенсивного розвитку залежить, зокрема, від якостей особистості учня. Має місце взаємозв'язок розвитку здібностей і формування характеру. Це повною мірою стосується і математичних здібностей, які розвиваються в процесі математичної діяльності. Під час навчання математики

в характері учнів формуються цілеспрямованість, завзятість, наполегливість. Учнім потрібно пояснювати, що людина, яка має здібності, але не вміє наполегливо працювати, не зможе досягти успіхів в обраній галузі діяльності. Водночас, навчальна діяльність школяра має бути систематичною і неперервною. Якою б не була здібною людина від природи, її здібності залишаться нереалізованими, якщо не будуть використані повною мірою, якщо вчасно не виявити їх і не створити умов для їх розвитку і застосування.

Саме особистісно орієнтоване навчання математики може стати альтернативою традиційному навчанню, сприяти створенню умов для відчуття кожним самодостатності. Звісно, не йдеться про повну заміну одного іншим, а лише на доцільне їх поєднання. Визначальним є таксономія цілей навчання, виходячи з нової освітньої парадигми.

Отож, диференціація навчання полягає не тільки і не стільки в спрощенні змісту освіти, скільки в диференціації міри вчительської допомоги учневі без суттєвого зниження складності завдань, виходячи з головної вимоги сучасної методики: учень вчиться – учитель скеровує цей процес.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000380. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, канд. пед. наук, старш. наук. співроб., провід. наук. співроб. лабораторії математичної і фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

виявлено дидактичні умови використання підручника як засобу формування предметної компетентності з фізики;

з'ясовано критерії сформованості предметної компетентності з фізики засобами підручників нового типу, зокрема: рівень оволодіння системою основних фізичних знань з базового курсу, розвиток мислення, заснованого на принципах наукового пізнання, розв'язування задач фізичного змісту, застосування основних фізичних знань у нестандартних навчальних ситуаціях; розвиток спостережливості, умінь планувати дослідження, виконувати мисленнєві експерименти; умінь вільно сприймати навчальний матеріал підручника, письмово та усно подавати наукову фізичну інформацію, брати участь у конструктивному обговоренні природничих питань за матеріалами підручника з використанням наукової фізичної термінології, наводити наукове пояснення експериментальних фактів, описаних у підручниках та набутих під час шкільного експерименту, умінь опрацьовувати навчальні фізичні тексти з метою підготовки наукових повідомлень;

уточнено основні функціональні та діяльнісні аспекти формування особистості учня основної школи в процесі вивчення фізики;

показано, що за умови реалізації компетентнісного підходу в підручниках з фізики забезпечується формування ключових компетентностей школярів;

перевірено механізми гуманітаризації змісту базового курсу фізики шляхом посилення гуманістичної і гуманітарної складових змісту підручника з фізики в результаті введення розширених історико-біографічних матеріалів, матеріалів краєзнавчого характеру та описових матеріалів, які окреслюють роль фізичного знання в загальнокультурному розвитку цивілізації, перспективних наукових технологій;

апробовано методичний апарат підручників з фізики для основної школи, розроблений на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів «Фізика – 7, 8, 9».

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ЕТАП ЯК ЕЛЕМЕНТ АПРОБАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. В. Непорожня, канд. пед. наук

Трансформації сучасного освітнього простору зумовлюють визначення нових пріоритетів різноманітних сфер галузі освіти, зокрема процесу розроблення науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі. У зв'язку з цим постають завдання, пов'язані з оновленням структури і змісту курсу фізики основної школи та визначенням засобів їх реалізації.

У 2013 році наукова діяльність виконавців теми дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання фізики в основній школі» була спрямована на виконання завдань експериментального етапу, які полягали у проведенні апробації науково-методичного забезпечення курсу фізики основної школи; аналізі проміжних результатів педагогічного експерименту; уточненні теоретичних засад розроблення науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі в умовах реалізації компетентнісного підходу.

У процесі виконання завдань експериментального етапу дослідження було апробовано методичний апарат підручників з фізики для основної школи, розроблений на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів; виявлено дидактичні умови використання підручника як засобу формування предметної компетентності з фізики; уточнено основні

функціональні та діяльнісні аспекти формування особистості учня основної школи в процесі вивчення фізики; показано, що за умови реалізації компетентнісного підходу в підручниках з фізики забезпечується формування ключових компетентностей школярів; перевірено механізми гуманітаризації змісту базового курсу фізики шляхом введення до підручників розширених історико-біографічних, краєзнавчих та описових матеріалів, які відображають роль фізичного знання в загальнокультурному розвитку цивілізації; з'ясовано критерії сформованості предметної компетентності з фізики засобами підручників нового типу, зокрема: рівень оволодіння системою основних фізичних знань з базового курсу, розвиток мислення, заснованого на принципах наукового пізнання, розв'язування задач фізичного змісту, застосування основних фізичних знань у нестандартних навчальних ситуаціях; розвиток спостережливості, умінь планувати дослідження, виконувати мисленнєві експерименти тощо.

Упровадження результатів дослідження сприятиме реалізації положень нового Державного стандарту базової і повної середньої освіти та запровадженню компетентнісного підходу в процес навчання фізики в основній школі.

ПІДРУЧНИК З ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

М. В. Головка, канд. пед. наук

Розробляючи проблему побудови підручника з фізики для основної школи як стрижневого компонента методичної системи компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного навчання, ми виходили з таких позицій. Згідно з сучасними науковими підходами щодо ролі і місця підручника в досягненні завдань шкільної освіти (Благодаренко Л. Ю., Ляшенко О. І., Мартинюк М. Т., Шут М. І.) навчальна книга з фізики визначається засобом формування в учнів основ навчальної діяльності, спрямованим на розвиток і виховання учнів; підручник з фізики нового покоління є поліфункціональним дидактичним засобом; основними функціями підручника з фізики є інформаційна, розвивальна, формувальна, виховна, управлінська. Наявність домінуючої функції визначається місцем підручника з фізики як дидактичного інструменту в системі навчання та його спрямуванням на забезпечення досягнення відповідних цілей навчально-виховного процесу (формування знань, розвиток, вироблення алгоритмів навчальної діяльності), що є особливо актуальним для основної школи.

Експериментальні дослідження підтверджують наявність проекції основних функцій підручника з фізики на процес формування ключової та предметної компетентності учнів загальноосвітньої школи. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти предметна компетентність розглядається як набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для фізики як шкільного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Результати теоретичних досліджень дають можливість виокремити та обґрунтувати структуру предметних компетентностей, що формується в процесі вивчення базового курсу фізики учнями основної школи. Спираючись на психолого-педагогічні та дидактичні підходи (Боканча В. Н., Ляшенко О. І., Роджерс Х., Савченко О. Я., Хомський Н.) можна виокремити такі основні предметні компетентності з фізики: компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізичної науки, компетентність наукового дослідження, компетентність спілкування на науковій мові, специфічній для фізики, компетентність забезпечення безпеки навколишнього середовища.

Ці компетентності можуть розглядатися складовими ключових компетентностей, які визначаються державним стандартом як спеціально структуровані комплекси характеристик (якостей) особистості, що забезпечують можливість ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності. Зокрема, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна компетентності.

Основними дидактичними умовами, забезпечення яких дає можливість використовувати підручник з фізики як ефективного засобу формування предметних компетентностей, є спрямування змісту навчального матеріалу на кінцеві результати навчання фізики в основній школі, побудова методичного апарату підручника з фізики з урахуванням функціонального та діяльнісного аспектів формування особистості учня, раціональне насичення підручника творчими завданнями, що орієнтовані на чітко визначені освітні цілі та співвідносяться з інтересами і нахилами учнів. Формування компетентності інтелектуальних надбань у галузі фізики реалізується в підручнику через побудову системи компетентнісно-орієнтованих вправ і завдань, виконання яких забезпечує розвиток мислення на принципах наукового пізнання, а також передбачає використання здобутих фізичних знань у різних навчальних ситуаціях.

Для формування компетентності наукового дослідження необхідною умовою є включення до підручника завдань, які стимулюють інтерес учнів до наукового фізичного пізнання, дослідницької діяльності, потребують спостережливості, умінь планувати, виконувати мисленнєві експерименти, зокрема, завдань проблемного характеру і значущих ситуаційних вправ. Важливого значення має надаватися проблемі мови сучасного шкільного підручника, забезпеченню

її чіткості та науковості як важливих складових процесу формування компетентності спілкування мовою фізики та комунікаційної компетентності. Відображення у змісті підручника значущості природи для людини, акцентування уваги на відновленні гармонійної взаємодії, висвітлення правил і норм поведінки людини в природі, постановка завдань на визначення техногенних проблем, усвідомлення необхідності дій із захисту навколишнього середовища, оцінку наслідків шкідливих впливів для природи та особистого здоров'я людини є основою формування компетентностей безпеки навколишнього середовища та здоров'язбережувальної компетентності.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Т. М. Засккіна, канд. пед. наук

Одним із завдань експериментального навчання, що здійснюється у рамках всеукраїнського експерименту в школах Волноваського району Донецької області, є оцінювання розроблених підручників з фізики для 7-го класу з позицій реалізації в них компетентісного підходу. Як відомо, компетентісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна компетентності. До ключових компетентностей віднесено уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності. До предметної належить набуття учнями у процесі навчання досвіду специфічної для фізики діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Підручник з фізики, як і кожне подібне видання, є носієм змісту і повною мірою відображає завдання і зміст фізичної компоненти відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти (галузь «Природознавство») та навчальної програми з фізики для основної школи. Він, водночас, є процесуально-мотиваційною базою для формування соціального досвіду учня, його компетентності, що має бути використано під час його розроблення. З цією метою у підручнику розгорнуто не лише матеріал, який підлягає засвоєнню, відповідно до вимог Державного стандарту і навчальної програми, а й розкриті дидактично опрацьовані засоби (методи, форми, прийоми) досягнення навчальних результатів. У підручнику ефективно скоординовані інформаційний,

діяльнісний, продуктивний і творчий компоненти, у результаті чого підручник можна розглядати як методичну модель процесу навчання фізики, що передбачає різні види навчальної діяльності учнів, за яких вони мають можливість опанувати знання та поглибити їх за рахунок поєднання нормативного змісту з додатковим навчальним матеріалом (наукові факти, фізичні поняття, експериментальні дані, професійно-орієнтовані, політехнічні та історичні відомості). Тобто, у підручнику спроектовано не лише діяльність учня, а й учителя в їхній співпраці на формування ключових і предметних компетентностей.

Отже, основна вимога до підручника, призначеного для навчання на засадах компетентнісного підходу, — бути посередником між логікою науки і логікою дитини, «інструментом організації» навчальної діяльності учителя й учня з акцентом на самостійну, особистісно зорієнтовану діяльність.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РУХ ТА ЗАКОНИ ЗБЕРЕЖЕННЯ» У 9 КЛАСІ

В. С. Коваль

У сьомому класі при вивченні розділу «Кінематика» в учнів були сформовані поняття механічного руху, характеристик руху – шлях та швидкість, визначено основну задачу механіки. Механічний рух розділено на рівномірний та нерівномірний. Введено поняття середньої швидкості нерівномірного руху. Під час вивчення теми «Рух та закони збереження» у 9-му класі в учнів необхідно сформувати поняття переміщення, рівноприскорений прямолінійний рух, прискорення. Актуалізувавши знання учнів про визначення шляху рівномірного руху з допомогою графіка швидкості, вивести формули для визначення шляху, переміщення та координати рівноприскореного руху.

У процесі узагальнення знань розділу «Динаміка» актуалізуються знання про системи відліку, масу, взаємодію тіл і її закономірності. На основі цих знань логічно сформувати знання про закон відносності в механіці, закони динаміки. Використавши знання про взаємодію тіл і закон гравітаційної взаємодії, неважко сформувати знання про прискорення вільного падіння і характер залежності цієї фізичної величини від відстані між центром Землі і тілом. Розв'язати розрахункові задачі визначення першої і другої космічних швидкостей.

Задачі знаходження рівнодійної декількох сил в окремому формулюванні (коли сили діють по одній прямій) розв'язувались у сьомому класі. У 9-му класі на уроках геометрії (тема 2 «Розв'язання трикутників») в учнів формуються навички розв'язування задач з використанням теорем косинусів і синусів.

Виникає можливість вивчення правил знаходження рівнодійної декількох сил, різнонаправлених, прикладених до одного тіла. Для цього використовуються знання учнів, сформовані в курсі геометрії (тема 4 «Вектори на площині»).

Тема закону збереження імпульсів розкривається в процесі актуалізації знань про замкнену механічну систему, консервативні сили, взаємодію тіл, що складають замкнену механічну систему. Формуються поняття: імпульс тіла, імпульс сили. Формулюється другий закон динаміки в імпульсній формі, закон збереження імпульсу. Як приклад прояву в природі явища закону збереження імпульсу вивчається теорія реактивного руху. Виводиться формула для обчислення швидкості руху ракети. (Ця формула справедлива за умови невеликої зміни маси ракети.) Головна особливість реактивного руху полягає в тому, що ракета може як прискорюватися, так і гальмуватися і обертатися без якої-небудь взаємодії з іншими тілами на відміну від усіх інших транспортних засобів. За принципом реактивного руху пересуваються восьминоги, кальмари, каракатиці, медузи. Закон збереження механічної енергії узагальнюється: сума кінетичної і потенціальної енергії тіл, що становлять замкнену систему і взаємодіють між собою силами тяжіння і силами пружності, залишається незмінною.

УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

О.Л. Волошен

Результати аналізу різних підходів до здійснення формування фізичних понять дали підстави зробити висновок, що усвідомлене їх засвоєння можливе за умов широкого використання в навчанні принципів доступності, наступності та наочності. На цій основі у свідомості учнів формується образне мислення та створюються в уяві образи досліджуваних об'єктів і явищ.

Зокрема, наочність розглядається не як обов'язкове відтворення зовнішнього вигляду об'єкта, а передбачає створення моделей, які ізоморфні певному аспекту або стороні об'єкта. Наочність є образним відтворенням явищ і предметів за допомогою тих чи інших моделей, які створюються з елементів реального споглядання цих явищ і предметів.

Проведені нами діагностично-констатувальні експерименти показали, що у 40% випадках засоби мультимедіа (ЗМ) використовуються не систематично. Крім того, уроки перетворюються у суцільний перегляд та прослуховування інформаційного фонду ЗМ. Практично у 80% спостерігається відсутність диференційованого застосування ЗМ для розв'язання локальних за дидактичним

призначенням завдань, зокрема, на етапах: актуалізації знань, подачі нового навчального матеріалу; формування умінь і навичок застосування знань у практичній діяльності; повторення, узагальнення та систематизації знань; створення проблемних ситуацій тощо.

З'ясовано, що з метою поетапного формування фізичних понять доцільно використовувати демонстраційно-моделювальні ЗМ. Учителю, оперуючи демонстраційними комп'ютерними моделями, які оформлені у вигляді послідовності слайдів, використовуючи засоби мультимедіа, має можливість підвищити інтерес до предмета та зацікавити учнів до навчання, активізувати їхню діяльність під час уроку, підвищити рівень сприйняття суттєвих ознак понять, з'ясувати глибше сутність фізичних явищ і процесів, всебічно формувати елементи сучасної фізичної картини світу.

Педагогічні можливості ЗМ, особливо на сучасному етапі розвитку навчальної техніки та інформаційного фонду до неї, використовуються не повністю для підвищення ефективності навчання, зокрема розв'язання нових завдань освіти, відповідно до нового змісту доктрини і концепції розвитку освіти. Саме тому зміст проблем використання ЗМ у процесі навчання старших школярів дає підстави вважати, що визначення засад їх ефективного використання є актуальним завданням.

ОЦІНЮВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Д. О. Засєкін

Уході експериментального навчання, що здійснюється у рамках всеукраїнського експерименту в школах Волноваського району Донецької області, триває апробація й оцінювання підручників з фізики для 7-го класу, розроблених у рамках виконання планової науково-дослідної роботи.

Учителі вважають, що в новостворених підручниках повноцінно реалізовано основні функції (інформаційну, розвивально-виховну, мотиваційну тощо). Структура підручників (основні й додаткові тексти, ілюстративний матеріал, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування) спрямовані на формування інтелектуальної та емоційної сфер учнів, вироблення предметних і ключових компетентностей, впливають на розвиток пізнавальних здібностей, логічного і продуктивного мислення дітей, спонукають їх до творчої діяльності. Водночас з'ясовано, що потребує вдосконалення такий структурний компонент підручників, як апарат організації засвоєння знань, основне призначення якого – навчити учня вчитися, сформувати в нього інструмент, за допомогою якого

здобуваються знання, а також запропонувати вчителеві орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів. У зв'язку з цим пропонується внести корективи у підручник: подати більше вказівок (алгоритмів) учням щодо різних видів навчальної діяльності (як розв'язувати фізичні задачі, як виконувати лабораторні роботи і навчальні проекти тощо).

У підручниках, на думку опитаних учителів, дотримано принцип оптимального співвідношення доступності та обсягу теоретично-наукового матеріалу з основ науки з індивідуальними, розумовими, психологічними й віковими можливостями та особливостями учнів. Коректно використано навчальний зміст для формування гуманістичних цінностей, моральних якостей особистості, національної свідомості.

Методично правильно побудований підручник допомагає вчителю готуватися до уроку, планувати його проведення. Експериментальний підручник містить усе необхідне для організації роботи учнів як у школі, так і вдома. Доречно запропонована послідовність викладу матеріалу в підручнику не обмежує активну методичну роботу учителя щодо пошуку можливих варіантів методів і прийомів навчання, які сприяли б побудові варіативних педагогічних технологій.

Як висновок, зазначаємо, що підручник є для учнів носієм змісту загальної середньої освіти, тож якість освіти, навчання і знань учнів значною мірою залежать від якості підручника. Створення і впровадження нових підручників з фізики є складним і багатовимірним процесом, успіх якого значною мірою залежить від урахування авторами сучасних тенденцій підручникотворення, досягнень як загальної дидактики, так і теорії та методики навчання фізики.

ПРОПЕДЕВТИКА АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У КУРСІ ФІЗИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. П. Крячко

Спираючись на мету та завдання астрономічної освіти в середній школі, що визначені в Концепції астрономічної освіти, теоретично обґрунтовано завдання пропедевтики астрономічних знань у курсі фізики основної школи. Зокрема з'ясовано, що пропедевтика астрономічних знань у курсі фізики основної школи не лише можлива, а й необхідна на нинішньому етапі розвитку вітчизняної освіти. Встановлено, що пропедевтики астрономічних знань спрямована як на розв'язання завдань навчання фізики, так і астрономії. Астрономічний матеріал на уроках фізики потрібний учням як з огляду культури та світогляду, так і з огляду пізнання ними Всесвіту, що, безумовно, сприятиме всебічному і повноцінному розвитку особистості.

Проаналізовано навчальну програму курсу «Фізика. 7–9 клас» та виокремлено й визначено елементи фізичних знань, які, з огляду цілей навчання фізики і завдань пропедевтики астрономічних знань, доцільно доповнити астрономічною інформацією. Уточнено, що її можна подати як в складі основного навчального матеріалу, або як додатковий навчальний матеріал.

На основі аналізу навчальної програми курсу фізики для восьмого класу теоретично обґрунтовано і визначено зміст елементів астрономічного знання з метою включення їх до підручника «Фізика-8».

РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У КУРСІ ФІЗИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПОЗИЦІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

В. В. Циній

Навчання фізики в середніх закладах освіти України є важливим компонентом загальноосвітньої і професійної підготовки молоді в умовах неперервної освіти, що забезпечує широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, набуття навичок виявляти причинно-наслідкові зв'язки між фактами, подіями та явищами. Іншими словами, процес навчання фізики в основній школі має базуватися на методичному апараті міжпредметних зв'язків з метою формування міжпредметної компетентності – здатності учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей.

Якщо в рамках знаннєвої моделі навчання найважливішим завданням було сформувати в учня цілісну природничо-наукову картину світу, то в рамках компетентнісної моделі це лише дуже бажане навчальне завдання. За наявності інших важливих складових його реалізація може забезпечити високий рівень компетентності. Цими іншими складовими, попри знання, є відповідні ключові компетентності та міжпредметні вміння, навички й досвід. Завдання вчителя – спираючись на психологічні особливості учнів певного віку – послідовно формуючи в них системне мислення і пізнавальний інтерес до предмета, не тільки допомогти їм засвоїти певну суму знань та оволодіти певним переліком компетенцій, але й навчити самостійно мислити і приймати самостійні рішення у нових нестандартних ситуаціях і мати упевненість у власних силах.

Одиницею методичного апарату міжпредметних зв'язків є міжпредметні завдання, які класифікуються за навчально-виховною метою, за методом навчання, що використовується для здійснення зв'язку, за кількістю навчальних предметів, знання з яких потрібні для розв'язання завдання, за часовою ознакою тощо.

Якщо систематично та послідовно формувати міжпредметні компетентності, то це сприятиме: активізації навчальної діяльності учнів; формуванню в учнів природничо-наукової картини світу; набуттю учнями стійких навичок використання понятійного апарату фізики для пояснення явищ природи; розкриттю ролі фізики, як теоретичної основи техніки й профорієнтаційної складової змісту фізичної освіти.

НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» В ПОЧАТКОВІЙ І ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U002182. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук, доцент, завідувач лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

виявлено основні закономірності теоретичного моделювання структури змісту навчального предмета «Технології» з технічних видів праці в основній школі у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі;

з'ясовано сутність педагогічної діагностики обдарованості засобами дизайну і технологій;

обгрунтовано інноваційну методику дитячого ігрового проектування та метод дизайн-діагностики;

розроблено інноваційну структурно-функціональну модель формування в учнів основної школи предметної компетентності, модель реалізації предметної компетентності на заняттях з трудового навчання, модель формування проектно-технологічної компетентності обдарованих учнів початкової школи у процесі навчання дизайну і технологій, модель формування цілісності змісту й процесу трудового навчання учнів основної школи, структурно-функціональну модель набуття предметної компетентності учнів основної школи в процесі вивчення інваріантної складової змісту обслуговуючих видів праці, концептуальний підхід структурування матеріалу навчальної програми з технологій для учнів основної школи, інноваційну технологію формування в учнів основної школи проектно-технологічної компетентності, систему методичних підходів,

які покладені в основу добору і реалізації змісту технологічної освіти учнів основної школи, дві системи технологій навчання учнів технічному моделюванню, які передбачають ефективний, послідовний і логічний розвиток їхніх творчих технічних здібностей, методичний апарат підручника «Технології» («Трудове навчання») для учнів 5-го класу, який включає: питання для актуалізації опорних знань, практичну роботу, творчі завдання з теми, словничок нових термінів, рубрик «Це цікаво» та «Видатні вчені-винахідники», контрольні запитання, тестові завдання для перевірки засвоєних знань;

запропоновано науково обґрунтований підхід до формування і розвитку в учнів умінь і навичок технічної творчої діяльності на уроках з предмета «Технології»;

експериментально доведено ефективність структури і змісту навчально-методичного посібника «Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності» під час його використання вчителями у навчальному процесі основної школи; ефективність розроблених теоретичних моделей і концептуальних підходів добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» для учнів початкової і основної школи;

упроваджено результати аналізу тенденцій розвитку технологічної освіти учнів початкової і основної школи, що висвітлено у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, у навчально-методичний комплекс предмета «Технології».

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук

Співробітники лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки НАПН України виконують наукові дослідження за фундаментальною темою «Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в початковій і основній школі». За результатами дослідження розроблено інноваційну структурно-функціональну модель формування в учнів предметної проектно-технологічної компетентності, яка відображає наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в основній школі.

В основу моделі покладено усталені і розроблені у процесі теоретичного дослідження фундаментальної теми дидактичні принципи навчання учнів технологій, концептуальні і методичні підходи, критерії, інновації розроблення змісту. Теоретичному моделюванню структури нового змісту навчального предмета «Технології» («Трудове навчання») сприяли результати проведеного аналізу сучасних підходів до створення навчальних програм і розроблення за ними

підручників з технологій, ретельного дослідження навчального процесу школи та аналізу його результатів і зазначені результати наукового дослідження проблеми.

Створена модель відображає принципово новий концептуальний підхід, *інноваційну педагогічну технологію* формування в учнів основної школи предметної проектно-технологічної компетентності, яка базується на передовому педагогічному досвіді учнівської творчої технічної та художньої діяльності в основній школі.

Окрім того, модель висвітлює концептуальний підхід до теоретичного моделювання структури та конструювання нового змісту навчального предмета «Технології» («Трудове навчання») для учнів основної школи.

Практичним упровадженням наукових розробок, теоретичного моделювання нового змісту навчального предмета «Технології» («Трудове навчання») стала розроблена співробітниками лабораторії навчальна програма «Технології» («Трудове навчання») для учнів 5–9-х класів та відповідний їй підручник «Технології» для учнів 5-го класу (як зразок упровадження наукових розробок).

Навчальна програма передбачає інваріантну і варіативну (2 варіативні модулі) частину курсу, відповідно до якої учні розробляють творчий проект двох виробів.

Підручник (інваріантна складова) для учнів 5-го класу містить такі розділи: «Проектування виробів. Основи графічної грамоти»; «Конструкційні матеріали. Техніка і технології»; «Технічна творчість»; «У світі професій». Слід зазначити, що названі розділи підручника повністю відповідають змістовим лініям технологічного компонента освітньої галузі «Технології» Державного стандарту базової і повної середньої освіти.

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ЗМІСТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. І. Туташиїнський, канд. пед. наук

Зміни на ринку праці, а також у стратегії розвитку, змісті та структури освіти України закономірно впливають на професійну орієнтацію учнів. Вивчення стану ринку праці та професійних намірів учнів показують, що професійна спрямованість учнів загальноосвітніх навчальних закладів України не відповідає потребам соціально-економічного розвитку країни. Не розв'язано суперечності між потребами економічно активних галузей виробництва та професійною спрямованістю молоді.

З метою оптимізації інтересів, освітніх запитів і здібностей особистості та потреб ринку праці необхідно привести у відповідність до нового змісту Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти

навчально-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи з учнями. Насамперед це стосується змісту професійної інформації в технологічній освіті учнів основної школи.

Професійна інформація визначається як відомості про професії, стан, потреби і динаміку ринку праці, вимоги до особистості, форми та умови професійної підготовки, можливості професійно-кваліфікаційного зростання. Професійна інформація є елементом ступеневої системи профорієнтації і утворює когнітивну складову компетентності особистості у виборі професії.

На етапі здобуття базової освіти зміст професійної інформації має забезпечити формування уявлень про світ професій, передбачати вивчення учнями основ виробу професії та забезпечувати їхнє професійне самовизначення. Учні мають оволодіти методами самопізнання, самооцінки, розвитку професійно важливих якостей, уміти зіставляти вимоги, необхідні для набуття професії з власними можливостями та кон'юнктуру ринку праці.

Зміст професійної інформації в основній школі може бути реалізованим не тільки як окремий навчальний курс, модуль чи змістова лінія в освітній галузі «Технології». Можлива також інтеграція змісту необхідної для учнів професійної інформації в зміст загальноосвітніх предметів різних освітніх галузей.

В освітній галузі «Технології» професійну інформацію, що стосується професій і спеціальностей у сфері проектування та матеріального виробництва, доцільно інтегрувати в зміст підручників з трудового навчання для учнів основної школи. Деталізація інформації про окремі необхідні на ринку праці професії можлива в навчальних посібниках, довідковій, науково-популярній літературі, електронних засобах навчання та інших електронних ресурсах.

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (обслуговуючі види праці)

Т. С. Мачача, канд. пед. наук

Дидактичною основою підручників з трудового навчання (обслуговуючі види праці) в основній школі є розгорнута модель процесу набуття учнями індивідуального рівня предметної проектно-технологічної компетентності.

Предметна компетентність формується і проявляється лише в процесі діяльності, саме тому навчальний матеріал підручника містить, окрім адаптивної системи загальнотехнічних знань про засоби праці, особливості оброблюваних матеріалів, принципи процесів проектування і технології, ще й навчальний матеріал, що структурується за логікою навчального проекту як цілісного циклу

проектно-технологічної діяльності, спрямованої на вмотивоване одержання очікуваних результатів у визначеній часовій послідовності, освітніми продуктами якої є поетапно виготовлений особистісно й соціально значущий виріб, зміст особистого портфоліо та індивідуальний рівень сформованості предметної проектно-технологічної компетентності учнів. Тобто, зміст підручника організовує і забезпечує усвідомлене оволодіння алгоритмом проектно-технологічної діяльності, її діями-операціями (проектуванням як засобом створення навчального проекту; технологією як засобом його практичної реалізації; рефлексією як засобом вироблення адекватної оцінки власних освітніх продуктів).

Ураховуючи мету, теорію і практику трудового навчання (обслуговуючі види праці), нами визначено такі критерії добору й реалізації його змісту:

- *наявність дидактичної основи* – цілісне відображення у змісті основних складових предметної проектно-технологічної компетенції: загальнотехнічної, репродуктивної, творчої;
- *відповідність стандартам* – системне відображення у змісті універсальних, фундаментальних елементів змісту;
- *особистісна і соціальна спрямованість змісту* – забезпечення можливості вибору особистісно і соціально значущих об'єктів праці та способів діяльності;
- *практична значущість* – можливість застосування комплексу здобутих знань, умінь, способів діяльності учнями в проектно-технологічній діяльності;
- *перевірка цілей і завдань* – наявність системи проектно-технологічних і контрольних-оцінних способів діяльності для діагностики рівнів сформованості ключових і предметної компетентностей;
- *гнучкість змісту* – відповідність змісту навчального матеріалу віковими можливостям, набутому досвіду учнів, а також урахування конкретних умов навчання, реальних перспектив розвитку школи;
- *відповідність обсягу змісту та часу, виділеному на вивчення предмета.*

ТЕОРЕТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНОЇ (ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ «ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ» (основна школа)

В. В. Вдовченко

Улабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості у 2013 році виконувався другий етап (теоретико-моделювальний) фундаментального дослідження «Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального

предмету «Технології» у початковій та основній школі». Досліджуючи підтему «Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» з технічних видів праці в основній школі», ми, у результаті широкого узагальнення і теоретичного дидактичного моделювання розробили «Теоретичну модель реалізації предметної (проектно-технологічної) компетентності на заняттях «Трудового навчання» (основна школа)» (авт.: Вдовченко В. В.) з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективності, з огляду на засади особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

Модель розкриває чотири змістові лінії (складові), за якими реалізується предметна (проектно-технологічна) компетентність на заняттях «Трудового навчання» (основна школа): інформаційна, проектна, технологічна та презентаційна, за якими здійснюється набуття учнями предметної компетентності в освітній галузі «Технології», зокрема – на заняттях «Трудового навчання» в основній школі.

Нами висунута гіпотеза, що предметна компетентність може бути сформована учнями за умови створення та забезпечення учителями технології чотирьох педагогічних умов на заняттях «Трудового навчання» (основна школа): 1) зміст навчального предмета «Трудового навчання»; 2) методика навчання; 3) організаційні форми проведення занять; 4) предметно-розвивальне середовище шкільних майстерень.

Змістове наповнення чотирьох педагогічних умов розроблено відповідно до окреслених змістових ліній (складових) навчальної діяльності: 1) інформаційна загальнотехнічна діяльність; 2) проектна діяльність; 3) технологічна діяльність; 4) профінформаційна (5–7-ті кл.), профорієнтаційна (8–9-ті кл.), маркетингова, менеджерська, рекламна, презентаційна діяльність.

У процесі навчальної діяльності учнями набуваються такі предметні (проектно-технологічні) компетенції за визначеними змістовими лініями: 1) інформаційна загальнотехнічна компетенція; 2) проектна компетенція; 3) технологічна компетенція; 4) презентаційна компетенція.

Науковою педагогічною експертизою і експериментально доведено ефективність розробленої теоретичної моделі. Предметна (проектно-технологічна) компетентність у навчальній діяльності на заняттях «Трудового навчання» (основна школа) може бути здобута учнями за умови створення та забезпечення учителями технології чотирьох педагогічних умов для набуття предметної (проектно-технологічної) компетентності на заняттях «Трудового навчання» (основна школа), з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективності, на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ – МАЙСТЕР-КЛАС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

С. А. Вітер

Нині у загальній системі підготовки студентів вищих навчальних закладів існує явний розрив між теорією і практикою, на що вказує невідповідність практичної підготовленості молоді вимогам сучасного ринку праці. Зокрема, така складова, як практичні заняття, не має конкретизованої спрямованості на набуття фахово орієнтованих практичних умінь і навичок.

У виборі методів практичного навчання, адекватних завданням формування економічної компетентності молодших спеціалістів, ми керувалися принципом зв'язку теорії з практикою, тобто мають використовуватися методи й форми проведення занять, які імітують і відтворюють особливості майбутнього фаху. Пропонуємо проведення практичних занять у взаємодії викладачів з практичними працівниками, що посилить практичне спрямування навчального процесу.

У рамках такого заняття однією з активних форм поширення практичного досвіду є майстер-клас, який ми розглядаємо як особливу форму навчального заняття, що заснована на «практичних» діях демонстрації творчого розв'язання певного пізнавального і проблемного завдання.

Завдання майстер-класу: 1) передача майстром свого досвіду роботи шляхом коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм практичної діяльності; 2) спільне відпрацювання практичних умінь і навичок; 3) рефлексія власної фахової майстерності учасниками майстер-класу; 4) надання допомоги учасникам майстер-класу у формуванні індивідуальної програми самоосвіти й самовдосконалення.

В технології проведення майстер-класу виокремлюють такі етапи: I. Підготовчо-організаційний етап (визначення цілей і завдань); II. Основна частина (презентація досвіду майстром), проведення імітаційної гри; III. Моделювання (самостійна робота слухачів з конструювання власної моделі заходу в режимі роботи технології майстра); IV. Афішування (дискусія за результатами спільної діяльності слухачів і майстра, рефлексія – активізація самооцінки і самоаналізу з приводу діяльності на майстер-класі).

Вважаємо, що таке заняття не може перетворитися в занадто регламентоване, проведене за розписаним сценарієм. Сам хід заняття підказує викладачам і практичним працівникам, як координувати свої дії і вести діалог між собою і студентською аудиторією. Головне – не повідомити інформацію, а передати

способи діяльності, що дасть змогу відпрацювати практичні навички роботи, стимулювати пізнавальний інтерес до економічної діяльності і забезпечити рефлексію власної майстерності учасниками майстер-класу.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ОСНОВ ЕКОНОМІКИ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

В. С. Кулішов

Учені-дослідники, учителі-новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто, необхідно навчити дитину критично мислити, розв'язувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми. Саме тому для науковців і вчителів актуальним залишається питання, як викладати і навчати, як вчити і вчитися, щоб зробити ефективним процес навчання?

У процесі проведення формувального експерименту ми дійшли висновку, що ефективність навчання учнів, передусім, залежить від доцільності застосування певних методів і прийомів відповідно до кожної теми чи розділу. Однаково ефективними можуть бути як традиційні та інноваційні методики, так і пасивні, активні чи інтерактивні. Головне, щоб учитель так побудував навчальний процес, щоб учень зміг би не тільки засвоїти конкретні знання та уміння, але й оволодів способами їх застосування в різноманітних ситуаціях, навчився робити самостійно висновки, коригувати економічні процеси, виявляти економічне мислення, культуру та відповідну поведінку.

Оскільки всі зусилля нашого навчального процесу було спрямовано на підготовку учнів до проектно-технологічної діяльності, що вимагає, крім технологічної підготовки, ґрунтовних знань, умінь і навичок з основ економіки, нестандартного мислення, то, крім традиційних методів і прийомів навчання, ми намагалися широко застосовувати інноваційні, зокрема інтерактивні.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де і школяр, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі

аналізу обставин і відповідної ситуації. Не менш важливою є роль позиції вчителя. Учні мають відчувати його доступність, відкритість у спілкуванні, віру у здібності кожного, довіру, уміння поставити себе на місце учня і побачити ситуацію його очима, співпереживання, співчуття.

Найпоширенішими у практиці викладання економічних предметів є такі технології інтерактивного навчання: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Мозаїка», кейс-метод, симуляційні та рольові ігри, бінарні уроки.

Отже, для успішного впровадження технологій розвивального навчання слід пам'ятати, що кожен урок має обов'язково мати зв'язок з життям та мотивувати учнів до засвоєння знань, умінь і навичок, захоплювати їх, пробуджувати інтерес до самостійного мислення і дій.

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ – ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗНАННЯ ТА УМІННЯ З БІОЛОГІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Л. С. Ващенко, к. п. н., старший науковий співробітник лабораторії
оцінювання якості освіти Інституту педагогіки НАПН України.*

У ході II етапу експериментального дослідження була зроблена спроба дослідити здатність школярів використовувати знання з різних розділів біології у новій ситуації; уміння їх розрізняти відомі знання від невідомих, можливість моделювати практичну ситуацію; інтегрувати міжпредметні та внутрішньопредметні знання. Ми виходили з того, що здатність використовувати знання у практичній діяльності є складовою ключової компетентності – уміння вчитися. Вона передбачає, що ті, хто вміє вчитися, спираючись на попередні знання та життєвий досвід, можуть застосовувати знання, уміння, навички у різних контекстах. Використання знань та умінь у практичній діяльності – це заключний етап їх формування.

Для перевірки наших припущень щодо методів оцінювання здатності дев'ятикласників ліцею №17 м. Хмельницька використовувати на практиці отримані знання і уміння, ми, використовуючи методику PISA, розробили діагностичний інструментарій та провели другий етап експериментального дослідження. На цьому етапі дослідження нашим завданням було вивчити можливість школярів використовувати знання, отримані протягом чинного навчального

року. Розробляючи завдання, ми прагнули перевірити ті уміння, сформованість яких, може забезпечити використання знань з біології у практичній діяльності, а саме: робити висновок на основі аналізу тексту, власного досвіду; здатність аналізувати графічні дані; моделювати ситуацію; прогнозувати з використанням власного досвіду; знаходити у тексті зайву інформацію; встановлювати причинно – наслідкові зв'язки; встановлювати зв'язки будови біологічного об'єкту з їх функціями; виявляти ставлення до застосування знань з біології тощо. Факторний аналіз результатів виконання учнями завдань, надав можливість об'єднати завдання у групи. Це створило умови для інтерпретування результатів як таких, що перевіряють рівень сформованості здатності школярів застосовувати знання з біології у практичній діяльності. Результати тестування учнів за рівнями сформованості умінь, які, за нашими припущеннями, забезпечують здатність використовувати знань та умінь з біології у практичній діяльності складають 54%.

Аналіз результатів дослідження ще триває, але вже можна зробити висновок про те, що дев'ятикласники на середньому рівні виявили здатність використовувати знання та уміння з біології у практичній діяльності. В учнів виникли труднощі встановлювати зв'язок будови біологічних об'єктів з їх функціями; аналізувати та інтерпретувати текст, використовувати власний досвід для розв'язання задач. Школярам складно користуватися знаннями, які вони мають. Як правило, вони діють стереотипним способом, використовуючи звичні схеми дій. Завдання, розроблені за логікою компетентісного підходу, можуть бути використані авторами навчальних книг, для проведення державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання тощо.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

М. О. Шевчук, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Сучасний етап соціально – економічних перетворень в Україні характеризується розширенням смислового поля професійної діяльності, змінами кваліфікаційної структури кадрів з врахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості підготовки фахівців. Сьогодні суспільство потребує професіонала, який відповідає запитам інформаційного суспільства, вміє інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, самостійно розвиватися, активно діяти і витримувати конкуренцію на ринку праці.

Модернізації процесу професійної підготовки вчителів спрямовуються на якісно інший характер результатів навчання: формування пізнавальної самостійності, впевненості у власних можливостях, вміння застосовувати знання у процесі прийняття рішень, підвищення функціональної і загальнокультурної обізнаності.

Значні потенційні можливості підвищення ефективності процесу підготовки висококваліфікованого компетентного вчителя мають проектні технології, застосування яких сприятиме процесу оновлення в галузі професійної освіти. В основі проектної діяльності, яка розглядається як комплекс спеціально організованих самостійних дій з вирішення певної проблеми при відповідальному ставленні до результату праці, закладені механізми, що забезпечують гарантоване отримання запланованих освітніх результатів.

Проектування, як науково обгрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту-прототипу, розпочинається із творчого акту цілепокладання і одночасного моделювання широкого соціокультурного контексту проекту, в якому означена мета проблематизується у контексті засобів її реалізації.

Цілепокладання – один з найважливіших елементів проектної діяльності, оскільки, за словами В. Кіпатрика, цілеспрямовання є запорукою результату. Але при цьому цілеспрямовання має ґрунтується на інтересах, бажаннях майбутнього вчителя, відкривати широкий діапазон можливостей для спонтанних рішень, оригінальних ідей.

Користь проектної діяльності, на думку А. Єлькіна, у тому, що майбутній вчитель навчається не тільки самостійно здобувати нові знання, а й використовувати їх для планування процесу розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань. Під час планування студенти намагаються раціонально розподіляти свій час, враховувати реальні умови та обставини, набувати навички самоорганізації, визначати найбільш ефективні форми, методи та засоби досягнення необхідного результату, формулювати задачі різного рівня, доцільно розподіляти обов'язки.

Л. Переверзев наголошує, що проектний підхід до розв'язання проблем порушує інструкціонізм у пізнавальній діяльності. Відмова від вказівок, настанов та інструкцій відкриває шлях до принципово нового підходу, який спирається на процес самостійного визначення цілей, формування задач, пошуку шляхів їх вирішення, планування діяльності, обговорення ходу проекту та його здійснення, порівняння мети й результату з його подальшою корекцією. У майбутніх вчителів не тільки формується вміння працювати на рівноправних засадах з іншими, але й відбувається усвідомлення власних прав та обов'язків. Робота над проектом навчає студентів самостійності, оскільки планування, виконання,

аналіз та оцінювання вони роблять самотужки, лише при підтримці та допомозі викладача. Самостійність тісно пов'язана з відповідальністю та критичним ставленням до своїх пропозицій, дій, їх наслідків, а також з обізнаністю стосовно організаційної структури проектної діяльності, а своєрідне злиття інтелектуального та дієвого компонентів процесу позитивно впливає на готовність майбутніх вчителів до прийняття рішень.

Проектування – творча діяльність, спрямована на створення продукту, який має об'єктивну та суб'єктивну новизну і особистісну та суспільну значущість. При цьому розв'язання проблеми частіше потребує комплексних підходів та інтегрованих знань, що дає змогу майбутнім вчителям відходити від стандартно – освітнього погляду на ситуацію і наближатися до життєвих багатоаспектних проблем, які потребують оригінальності рішень та своєрідного імпровізування. Проектна діяльність активізує творчий потенціал студентів і навчає долати рутинність та заформалізованість процесу через активізацію креативності, фантазії, ініціативи.

С. Яшук вважає, що проектна діяльність синтезує елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, трудової, комунікативної діяльності. Проектування передбачає активність студента, тобто готовність його змінювати світ, розумно втручатися у навколишню дійсність. Дослідження вчених переконують, що без активності особистості не може бути успішним процес опанування культури та формування особистісних якостей.

У проектній діяльності відбувається особистісне зростання майбутнього вчителя, формується мотивація студента до подальшого самовдосконалення через позитивні емоції від задоволення власним суспільно – ціннісним результатом (інформаційний, виробничий, естетичний продукт), який має практичну, пізнавальну теоретичну значущість.

АНКЕТУВАННЯ – ОДИН ІЗ МЕТОДІВ МОНІТОРІНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Д. В. Ситник

Моніторингові дослідження рівня якості освіти є комплексною системою відстеження процесів, результатів і характеристик якості системи освіти, визначення рівня якості та основних тенденцій розвитку відповідно до мети державної політики у сфері освіти.

Отримання об'єктивної інформації про стан системи освіти, проведення аналізу стану системи освіти та прогнозування її розвитку є метою і завданнями.

Освіта як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави потребує системних моніторингових досліджень.

Основними принципами моніторингових досліджень є: об'єктивність отримання та обробки інформації; системність оцінювання якості освіти; прозорість та оперативність доведення результатів досліджень до органів управління освіти та громадськості.

Для збирання, аналізу та поширення інформації щодо соціально економічних і педагогічних показників, що визначають стан функціонування системи освіти розробляють відповідні анкети.

Анкетування забезпечує отримання інформації від великої групи опитування, високий рівень стандартності (одноплановості даних), які визначають зміст та форму анкети, що полегшує обробку даних).

Анкетування у системі моніторингу є важливим компонентом доповнення і збагачення, оцінювання якості освіти, зокрема уточнення окремих результатів, діагностики та прогнозування.

При розробці анкети має бути чітко визначено: які саме дані передбачається зібрати під час опитування, що і як вони можуть відображати і характеризувати, з якими даними вони можуть бути зіставлені, які дані можуть бути уточнені за їх допомогою, якими матеріалами можуть бути перевірені дані анкетування, з огляду на їх роль у дослідженні.

Важливо дотримуватись таких принципів: визначити і чітко визначити досліджувану проблему, критерії оцінювання кінцевого результату; означити коло осіб, їхню кількість та фаховий рівень, стаж охоплених анкетуванням тощо; чітко визначити цілі та завдання кожного запитання; надати змогу респондентам висловити зауваження для пропозицій (за наявності відкритих запитань), включити запитання, відповіді, які свідчитимуть про самооцінювання.

Система шкільних підручників має сформувати інтегровані знання. Оцінювання якості шкільного підручника є інструментом з'ясування рівня реалізації змістового мотиваційного і процесуального компонентів. Підручник має передбачати умови і стимули до самонавчання, самоконтролю, самооцінки, формувати здатність учня розуміти роль здобутих знань, пов'язувати їх із власними життєвими потребами, формувати потребу і вміння вчитися протягом життя.

ЗМІСТ

<i>Топузов О. М.</i> Результати наукових досліджень інституту педагогіки за 2013 рік та основні завдання на 2014 рік	3
ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ	9
Теорія і технологія оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів	9
<i>Пузіков Д. О.</i> Критерії оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ	10
<i>Гораш К. В.</i> Суб'єктно-об'єктний підхід до комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів	11
<i>Зоц В. М.</i> Аксіологічні виміри інноваційного розвитку ЗНЗ	13
<i>Миньківська М. В.</i> Прогнозування як основа інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів	14
<i>Варава В. Ю.</i> Зміст організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ	15
<i>Красюк Л. Є., Пікуза С. І.</i> Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі інноваційного розвитку сучасної гімназії	16
<i>Соджак К. С.</i> Управління інноваційним розвитком методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі	17
<i>Лавриненко О. В.</i> Потенціал інформаційно-навчального середовища в організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи	18
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	20
Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи: від уніфікації до диференціації (40-80-ті рр. XX ст.)	20
<i>Дічек Н. П.</i> Психолого-педагогічні дослідження в УРСР як чинник розвитку індивідуалізації шкільного навчання (1945-1950-ті рр.)	22
<i>Березівська Л. Д.</i> Державна політика стосовно диференціації організації і змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – перша половина 50-х років XX ст.)	23
<i>Гунан Н. М.</i> Здійснення диференціації у формуванні змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (40-50-ті рр. XX ст.)	25
<i>Шевченко С. М.</i> Організація навчального процесу у школах національних меншин в УРСР (друга половина 30-х-40-ві роки XX ст.)	26
<i>Бондар Л. С.</i> Диференційований підхід до організації педагогічного процесу у початковій школі (40-80-ті рр. XX ст.)	27
<i>Гавриленко Т. Л.</i> Дискусія українських освітян щодо організації та змісту початкової освіти в контексті перебудови школи (1958-1959 рр.)	28
<i>Пироженко Л. В.</i> Факультативи у вітчизняній школі 70-х років XX століття	29

Філімонова Т. В. Різноманітність політехнічної школи як форма диференціації навчального процесу в УСРР	31
Міхно О. П. Наукові підходи до проблеми педагогічної характеристики учнів загальноосвітньої школи 1940-1960-х рр.	32
Антонець М. Я. Диференціація форм виробничого навчання в шкільній освіті української РСР (1958-80-ті рр. XX ст.)	33
Антонець Н. Б. Роздільне навчання хлопців та дівчат як прояв диференційованого підходу до учнів (1943-1954)	34
Куліш Т. І. Особливості диференціації навчального процесу на уроках музики та співів у загальноосвітній школі УРСР (40-80-ті рр. XX ст.)	35
Янченко Т. В. Розвиток педології в Україні на початку XX ст.	37
Новгородська Ю. Г. Імідж керівника як важливий чинник успішного розвитку навчального закладу	38
Покусова О. С. Педагогічні засади роботи шкільних бібліотек в Україні (друга половина XIX ст.— 20-ті роки XX ст.): поняттєво-термінологічний апарат дослідження	40
Порівняльний аналіз забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США	41
Локишина О. І. Про важливість та результати міжнародного порівняльного дослідження PISA2012	44
Лавриченко Н. М. Стратегічні напрями управління якістю шкільної освіти в країнах ЄС та США	45
Єгоров Г. С. Стандарти як інструмент забезпечення якості освіти у Франції	46
Шеверун Н. В. Управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині	47
Шпарик О. М. Проблема якості загальної середньої освіти та її забезпечення в Європі у китайських дослідженнях	48
Борисенко І. В. Концептуальні засади побудови курикулуму початкової освіти у Великій Британії	49
Бутова В. О. Якість освіти як предмет дослідження в документах міжнародних організацій	50
Нікольська Н. В. Моделі двомовного навчання у Великій Британії	51
Оржеховська О. С. Підготовка вчителів як інструмент забезпечення якості освіти у Норвегії	53
Волинець Л. Л. Особливості системи оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи Фінляндії	54
Тименко М. М. Підготовка кадрів для профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії	55

<i>Джурило А. П.</i> До питання про механізми забезпечення якості загальної середньої освіти у Великій Британії	56
<i>Максименко О. О.</i> Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у вищій школі України як інструмент підвищення освітньої якості	57
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ	59
Дидактичні засади застосування аудіовізуальних електронних засобів навчання в загальноосвітніх навчальних закладах	59
<i>Волинський В. П.</i> Умови ефективності технології застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання	60
<i>Доброскок І. І.</i> Про концептуальні засади побудови моделі застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання	61
<i>Чорноус О. В.</i> Аудіовізуальні електронні засоби і реалізація принципу наочності навчання	62
<i>Дідковський І. В.</i> Ергономічні вимоги до ефективного застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання	63
<i>Красовський О. С.</i> Про визначення педагогічних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання	64
<i>Ткачова Л. П.</i> Аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання і інтенсифікація та раціоналізація процесу навчання	65
<i>Топузов М. О.</i> Педагогічна технологія застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання	67
ЯКІСТЬ ОСВІТИ. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ	68
Організаційно-педагогічні умови функціонування освітнього округу у сільській місцевості	68
<i>Мелешко В. В.</i> Проектування моделі освітнього округу у сільській місцевості як управлінська проблема	69
<i>Шевчук Л. М.</i> Організація самостійної роботи над текстом в умовах освітнього округу	71
<i>Лопухівська А. В.</i> Аспекти формування комунікативної компетентності учнів сільської школи у середовищі освітнього округу	72
<i>Мельник Ю. С.</i> Класифікація курсів за вибором з фізики в освітньому окрузі	73
<i>Самодурин А. П.</i> З досвіду становлення освітнього округу Кременчуччини	76
<i>Попович Л. М.</i> Розвиток науково-методичної компетентності вчителя	77

Теорія і технології організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів	78
<i>Калініна Л. М.</i> Методологія формування організаційних механізмів управління функціонуванням закладу	81
<i>Островерхова Н. М.</i> Емпірико-аналітичне дослідження стану підготовки суб'єктів упровадження державного стандарту загальної середньої освіти	82
<i>Маслов В. І.</i> Теоретичні засади формування та реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом	83
<i>Осадчий І. Г.</i> Теоретичні основи формування організаційного механізму управління освітнім округом	84
<i>Климчук І. О.</i> Теорія і технологія прийняття інвестиційних рішень	86
<i>Шевцов М. Г.</i> Правове забезпечення механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів	87
<i>Неруш М. В.</i> Особливості управління освітою в контексті роботи громадсько-активних шкіл	89
<i>Онаць О. М.</i> Концептуальні засади організаційних механізмів громадсько-державного управління загальноосвітнім навчальним закладом	90
<i>Кулішенко П. В.</i> Управління виховним процесом у школі художньо-естетичного профілю	91
<i>Неруш Н. В.</i> Підвищення конкурентоспроможності навчального закладу через реалізацію моделі громадсько-активної школи	93
<i>Петровський С. С.</i> Віртуальні лабораторні роботи як інструмент дистанційного навчання	94
<i>Нідзієва В. А.</i> Формування організаційних цінностей педагогічного колективу навчального закладу	96
<i>Моцик Б. В.</i> Інформаційний супровід управління якістю освіти в багатопрофільному ліцеї	97
<i>Пігуль О. В.</i> Інформаційна культура в діяльності сучасного керівника школи	98
<i>Носкова М. В.</i> Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу	99
<i>Пастовенський О. В.</i> Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою	101
<i>Пахарєв С. О.</i> Дидактичні умови організації навчально-виховного процесу у ліцеях з посиленою військово-спортивною підготовкою	102
Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи	103

<i>Жук Ю. О.</i> Визначення рівня сформованості дослідницької компетентності старшокласника: експериментальне апробування тестових форматів	105
<i>Лукіна Т. О.</i> Запровадження компетентнісного підходу до оцінювання якості освіти учнів в Україні: виклики та перешкоди	106
<i>Паньков В. Г.</i> До питання структурування понять предметної галузі «Математика»	107
<i>Науменко С. О.</i> Рівень володіння географічною компетентністю в учнів основної і старшої школи	108
<i>Смолінчук Л. С.</i> Оцінювання метапредметних результатів	110
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	111
Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання	111
<i>Васьківська Г. О.</i> Формування системи знань старшокласників як дидактична умова фундаменталізації змісту освіти в умовах профільного навчання	113
<i>Барановська О. В.</i> Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті освіти сучасної школи	114
<i>Захарчук Н. В.</i> Модель формування системи екологічних знань старшокласників	116
<i>Трубачева С. Е.</i> Проектні технології у реалізації діяльнісного аспекту процесу фундаменталізації змісту освіти старшокласників	117
<i>Кизенко В. І.</i> Факультативне навчання в контексті фундаменталізації змісту освіти	118
<i>Косянчук С. В.</i> Дидактичні умови формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників засобами гуманітарних предметів у контексті фундаменталізації змісту освіти	119
<i>Діденко Г. О.</i> Інтенсивні технології як спосіб фундаменталізації змісту освіти в умовах профільного навчання	120
<i>Клокун О. О.</i> Педагогічний експеримент як інструмент фундаменталізації змісту освіти старшої школи	122
<i>Осадчук Р. І.</i> Педагогічна технологія міжпредметної взаємодії в умовах фундаменталізації змісту суспільно-гуманітарних предметів	123
<i>Липова Л. А.</i> Фундаментальність знань як провідна дидактична вимога природничої освіти	124
Науково-методичні засади формування та реалізації оновленого змісту суспільствознавчих предметів в основній школі	125

<i>Пометун О. І.</i> Особливості уроку історії у контексті оновленого змісту освіти	126
<i>Гупан Н. М.</i> Реалізація диференційованого підходу засобами шкільного підручника	128
<i>Чубукова Т. О.</i> Методична модель викладання історії стародавнього світу в 6-ому класі в умовах оновленого змісту суспільствознавчих предметів	129
<i>Ремех Т. О.</i> Концептуальні підходи до шкільного підручника з правознавства	130
<i>Власов В. С.</i> Роль пам'яток архітектури та образотворчого мистецтва в навчанні Історії України та методичні засади їх опрацювання на уроках в 7 класі	131
<i>Маліснюк Ю. Б.</i> Розвиток аналітичних умінь на уроках історії середніх віків	133
<i>Кришмарел В. Ю.</i> Особливості мультимедійних презентацій для уроків з предметів духовно-морального спрямування	134
<i>Мороз П. В.</i> Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу	135
<i>Мороз І. В.</i> Становлення нового змісту навчання всесвітньої історії (1991-2000 рр.)	136
<i>Рябовол Л. Т.</i> Практичні заняття як форма організації навчання правознавства	138
<i>Мацейків Т. І.</i> Виховуюче навчання на уроках історії в 9 класі	139
Формування і реалізація оновлених змісту і структури інформативної освіти в основній школі	140
<i>Липінський В. В.</i> Завдання навчання інформатики в основній школі й шляхи їх виконання	141
<i>Дорошенко Ю. О.</i> Навчання 5-ти класників інструментальним обчисленням на уроках інформатики	142
<i>Дорошенко Ю. О., Очеретний В. О.</i> Навчання інформатики у 5-му класі: алгоритмізація графічних побудов	143
<i>Карташова Л. А.</i> Електронний освітній ресурс як один із сучасних засобів контролю і діагностики освітніх результатів	145
<i>Карташова Л. А.</i> Деякі аспекти використання інформаційних технологій у практичній підготовці перекладачів	146
<i>Ресейло І. Ю.</i> Нові підходи до подання навчального матеріалу в підручнику	148
<i>Руденко В. Д.</i> Особливості кодування даних у комп'ютерних системах	149
<i>Семко Л. П.</i> Методичні підходи до вивчення інформатики в 5-ому класі основної школи	150

<i>Самойленко Н. І.</i> Компетентнісний підхід до навчання інформатики в основній школі	151
<i>Соколовська Т. П.</i> Вивчення графічного редактора PAINT в основній школі	152
<i>Бахмат Н. В.</i> Особливості проектування хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителів початкових класів	153
<i>Пліш І. В.</i> Використання сервісів хмарних технологій в управлінні навчальним закладом	155
<i>Смирнова І. М.</i> Психолого-педагогічні особливості впровадження мультимедійних курсів	156
<i>Бірілло І. В.</i> Роль математики в інформаційному суспільстві	157
<i>Онопченко С. В.</i> Аналіз державних стандартів вищої освіти з підготовки вчителя інформатики у вищих навчальних закладах	158
<i>Тихонова Т. В.</i> Принцип фундаментальності в інформаційно-технологічній освіті майбутніх педагогів	160
<i>Коломийчук Н. М.</i> Педагогічний досвід використання методу ділової гри на заняттях з інженерної графіки	161
<i>Осіпа Л. В.</i> Дидактичне моделювання процесу формування алгоритмічної культури старшокласників	162
<i>Ситник О. В.</i> Медіадизайн в системі сучасних освітніх інтернет-технологій	164
<i>Павлюченко Л. С.</i> Використання комп'ютерних технологій майбутніми учителями інформатики у контрольно-оцінювальній діяльності	165
<i>Пономаренко Л. В.</i> Дослідження готовності учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій навчання	166
<i>Чебишева І. В.</i> Вплив рівня підготовки учня на його мотивацію до професійної діяльності	167
<i>Тихонова Т. В.</i> Принцип фундаментальності в інформаційно-технологічній освіті майбутніх педагогів	168
Соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного навчання	169
<i>Доротюк В. І.</i> Теоретичні засади професійного становлення старшокласників в процесі соціально-професійної орієнтації	170
<i>Левченко Н. Г.</i> Професійне становлення старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки у навчально-науковому комплексі	171
<i>Рогоза В. В.</i> Особливості взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах соціально-професійної орієнтації	173
<i>Кохан О. В.</i> Методичні основи реалізації соціально-професійної орієнтації старшокласників засобами інформаційних технологій	174
<i>Васьківський М. В.</i> Ціннісні детермінанти професійного самовизначення старшокласників	175

<i>Піддячий М. І.</i> Теоретичні засади підвищення рівня соціально-професійної орієнтації учнів в умовах профільного навчання	176
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	178
Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі	178
<i>Мартиненко В. О.</i> Характеристика чинників впливу на розуміння молодшими школярами текстів різних видів	181
<i>Пономарьова К. І.</i> Зміст і структура соціокультурної компетентності молодших школярів	182
<i>Прищеп О. Ю.</i> Розвиток мовленнєвої компетентності в учнів початкових класів	183
<i>Чернецька Т. І.</i> Навчально-дослідницька діяльність: сутність, умови, особливості організації	185
<i>Андрусенко І. В.</i> Формування екологічних умінь у процесі навчання природознавства	186
<i>Ващуленко О. В.</i> Літературно-творча складова читацької компетентності молодшого школяра	187
<i>Листопад Н. П.</i> Дидактичні умови формування логічного складника математичної компетентності молодшого школяра	188
<i>Кукура Г. А.</i> Заходи безпеки молодших школярів при використанні мережі інтернет	189
Формування в учнів 5-7 класів комунікативної компетентності як ключової і предметної	190
<i>Голуб Н. Б.</i> Добір методів і прийомів формування комунікативної компетентності на уроках української мови	191
<i>Бондаренко Н. В.</i> Використання тексту для формування правописної компетентності учнів	193
<i>Варзацька Л. О.</i> Формування морфологічної компетентності учнів 5-7 класів	194
<i>Шелехова Г. Т.</i> Особливості моделювання методики формування в учнів 5-7 класів умінь сприймати усне й писемне мовлення	195
<i>Ярмолюк А. В.</i> Дослідження стану сформованості соціокультурної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови	196
<i>Новосьолова В. І.</i> Використання методів формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови	197
<i>Галасєвська Л. В.</i> Принципи навчання діалогічного мовлення учнів 5-7 класів на уроках української мови	198
<i>Гривко А. В.</i> Перекодування інформації у процесі формування комунікативних умінь учнів	200

Науково-методичні засади реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов та літератур етнічних меншин в початковій й основній школі	201
<i>Курач Л. І.</i> До проблеми розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів на уроках російської мови в школах з українською мовою навчання	202
<i>Бакуліна Н. В.</i> Формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів у навчанні мови іврит: актуальність і хід дослідження	203
<i>Фідкевич О. Л.</i> Умови формування лінгвокультурологічної компетентності учнів 4-х класів на уроках російської мови у школах з українською мовою навчання	204
<i>Сімакова Л. А.</i> Головні аспекти культурологічного підходу в процесі викладання літератури в школі	205
<i>Снегірєва В. В.</i> Концепти «культурний простір» і «культурний час»: їх роль у презентації біографії письменників у шкільних курсах літератури	206
<i>Перишкова О. О.</i> До питання про розвиток металінгвістичної свідомості учнів в процесі багатомовної освіти	207
Текстоцентричний підхід до розроблення підручників з української мови для 4 класів шкіл I ступеня з мовами навчання національних меншин України	209
<i>Яновицька Н. І.</i> Текстоцентричний підхід до створення підручника української мови	210
<i>Хорошковська О. Н.</i> Методичний апарат підручників з української мови як реалізація педагогічної технології навчання	211
<i>Кудикіна Н. В.</i> Мовлення вчителя як основа інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів шкіл з російською мовою викладання	213
<i>Петрук О. М.</i> Підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів	215
<i>Кохно Т. Н.</i> Робота над змістом твору на уроках літературного читання у школах з російською мовою викладання	216
<i>Повхан К. З.</i> Сучасні підходи до побудови підручника української мови для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання	217
<i>Бодня О. В.</i> Науково-методична робота школи в контексті експериментального дослідження проблеми інтерактивного навчання молодших школярів української мови в ЗНЗ з російською мовою викладання	219
Зміст і методика навчання української літератури на засадах компетентнісного підходу в основній школі	220
<i>Паламар С. П.</i> Формування компетентного учня-читача на уроках української літератури в 5-му класі	221

Шевченко З. О. Літературний факультатив як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів	222
Бійчук Г. Л., Фасоля А. М. Створення і використання сценарію мультимедійного посібника з української літератури в основній школі	223
Логвіненко Н. М. Формування літературної компетентності під час вивчення творів жанру фентезі	225
Братко В. О. Реалізація культурологічного аспекту вивчення української літератури в 5-7 класах	226
Тименко В. М. Формування творчої самостійності п'ятикласників під час роботи з навчальним посібником на уроках літератури	227
Кондратюк С. Г. Методика роботи над продуктивним сприйманням епічних творів учнями 5-6 класів	228
Яценко Т. О. Стандартизація змісту сучасної шкільної літературної освіти	230
Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старшої школи	231
Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у старшій школі: виклики сьогодення і результати дослідження	233
Полонська Т. К. Концептуальні підходи до створення елективних курсів з іноземної мови у старшій школі	235
Басай Н. П. Засоби керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови	236
Алексєєнко І. В. Основні функції технологічної карти уроку іноземної мови у старшій школі	238
Андрухів І. В. Модель навчального іншомовного соціокультурного середовища основної школи	240
Гриненко Д. В. Дидактичні засади формування ключових компетентностей учнів середніх навчальних закладів	241
Науково-методичні засади формування і реалізації оновленого змісту географічної освіти в основній школі	242
Надтока О. Ф. Побудова методичного апарату підручника «Географія материків і океанів» на засадах особистісно зорієнтованого навчання	243
Топузов О. М. Побудова змісту підручника «Географія материків і океанів» на засадах проблемного навчання	244
Криловець М. Г. Інноваційні підходи при формуванні геологічних понять у шкільному курсі географії	245
Тименко Л. В. Контроль навчальних досягнень учнів у процесі навчання географії материків і океанів	247

<i>Ковчин Н. А.</i> Дослідження психологічних особливостей інтелектуального розвитку учнів основної школи в процесі вивчення географії	248
<i>Кравчук О. П.</i> Передумови розвитку педагогічних web-ресурсів	249
<i>Назаренко Т. Г.</i> Експериментальне дослідження змісту і структури підручника географії для основної школи	250
<i>Нехомяж О. С.</i> Країнознавча складова шкільного курсу географії материків і океанів	251
<i>Яценко В. С.</i> Розроблення змісту підручника з географії для 6-тих класів, його структури та методичного апарату	252
<i>Рибалко Л. М.</i> Актуальність проблеми навчання природничих дисциплін на засадах еколого-еволюційного підходу	253
<i>Ісаєва Г. М.</i> Суттєві особливості методу проєктів у курсі географії основної школи	254
<i>Льolkova Ю. М.</i> Формування економічної компетентності учнів у навчанні географії в основній школі	256
<i>Гончарова Н. О.</i> Дидактичні матеріали як засіб реалізації диференційованого підходу на уроках географії	257
<i>Надтока В. О.</i> Формування системи гідрологічних понять у шкільних фізико-географічних курсах	258
<i>Кушнарєнко Н. Г.</i> Значення краєзнавчих досліджень учнів для формування знань з фізичної географії	259
<i>Лучнікова О. М.</i> Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання соціально-економічної географії України	260
<i>Уткін А. О.</i> Психолого-педагогічні основи структурування та реалізації курсу «Суспільна географія світу» в основній школі	261
Теоретико-методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти в основній школі	262
<i>Ільченко В. Р.</i> Інтеграція змісту природничо-наукової освіти основної школи як умова формування природничо-наукової компетентності учнів	263
<i>Гуз К. Ж.</i> Дослідження ефективності методичної системи інтеграції природничо-наукової освіти основної школи	264
<i>Ільченко О. Г.</i> Складові навчального середовища цілісної природничо-наукової освіти учнів основної школи	265
<i>Антонюк М. А.</i> Інтеграція природничо-наукових і гуманітарних знань в основній школі	266
<i>Гринюк О. С.</i> Результати експериментальної перевірки посібників з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для учнів 7-9 класів	267

<i>Мащенко О. М.</i> Змістово-методичні основи інтеграції географічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи	268
<i>Коваленко В. С., Ляшенко А. Х.</i> До наступності у формуванні цілісності змісту природничо-наукової освіти основної школи	270
Проектування змісту хімічної освіти в основній школі	271
<i>Величко Л. П.</i> Розроблення хімічного тезауруса учня	272
<i>Вороненко Т. І.</i> Дослідження змісту і структури курсу хімії 7 класу	273
Проектування змісту біологічної освіти в основній школі	274
<i>Матяш Н. Ю.</i> Про підходи до конструювання знань про людину оновленого курсу біології в основній школі	275
<i>Козленко О. Г.</i> Метод моделювання у навчанні загальнобіологічним закономірностям в основній школі	276
<i>Коршевнюк Т. В.</i> Ціннісний компонент змісту шкільної біологічної освіти	277
Компетентісно орієнтована методика навчання математики в основній школі	278
<i>Глобін О. І.</i> Модель системи оцінювання в умовах реалізації компетентнісного підходу	280
<i>Васильсва Д. В.</i> Мультимедійна дошка у навчанні математики учнів 5-6 класів	282
<i>Ващуленко О. П.</i> Організація навчальної діяльності учнів основної школи з геометрії з метою формування ключових і предметних компетентностей	283
<i>Мацько Н. Д.</i> Формування в учнів основної школи комунікативної компетентності на уроках математики	284
<i>Волошена В. В.</i> Формування в учнів основної школи вмінь математичного моделювання як складової математичної компетентності	285
<i>Хмара Т. М.</i> Математична мова як базова складова ключової математичної компетентності	286
<i>Яценко С. Є.</i> Роль диференціації в реалізації особистісно орієнтованого навчання математики в загальноосвітній школі	287
Науково-методичне забезпечення навчання фізики в основній школі	288
<i>Непорожня Л. В.</i> Експериментальний етап як елемент апробації науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі	289
<i>Головка М. В.</i> Підручник фізики як засіб формування предметних компетентностей учнів основної школи	290
<i>Засєкіна Т. М.</i> Реалізація компетентнісного підходу в підручниках з фізики для основної школи	292

Коваль В. С. Вивчення теми «Рух та закони збереження» у 9 класі основної школи	293
Волошен О.Л. Узагальнення і систематизація знань учнів старшої школи з фізики засобами мультимедія	294
Засєкін Д. О. Оцінювання експериментальних підручників з фізики для основної школи	295
Крячко І. П. Пропедевтика астрономічних знань в курсі фізики основної школи	296
Сіній В. В. Розроблення методичного апарату міжпредметних зв'язків у курсі фізики основної школи з позицій реалізації компетентнісного підходу	297
Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в початковій і основній школі	298
Тарара А. М. Інноваційні технології – загальноосвітній школі	299
Туташиньський В. І. Інтеграція професійної інформації в зміст технологічної освіти в основній школі	300
Мачача Т. С. Проектно-технологічне спрямування змісту підручників з трудового навчання (обслуговуючі види праці)	301
Вдовченко В. В. Теоретичне моделювання реалізації предметної (проектно-технологічної) компетентності на заняттях «трудового навчання» (основна школа)	302
Вітер С. А. Практичне заняття – майстер-клас як засіб формування економічної компетентності молодших спеціалістів	304
Кулішов В. С. Реалізація технологій розвиваючого навчання на уроках основ економіки у старшій профільній школі	305
Ващенко Л. С. Технологія оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – здатності застосовувати знання та уміння з біології у практичній діяльності	306
Шевчук М. О. Проектні технології у професійній підготовці майбутнього вчителя	307
Ситник Д. В. Анкетування – один із методів моніторингу якості навчальних досягнень учнів	309

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки
за 2013 рік**

Збірник наукових праць

Літературний редактор І. В. Трудолюбова
Верстка А. О. Басін
Обкладинка П. В. Резников

Підписано до друку 27.12.2013 р. Формат 70х100 $\frac{1}{16}$
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 26,325
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2; тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовників розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.